# دور مؤسسات
# التعليم العالي
## في التنمية الاقتصادية للمجتمع

٣٧٨,١٠٣ عبد الله جمعة الكبيسي

دور مؤسسات التعليم العالي في التنمية الاقتصادية للمجتمع/تأليف عبد الله جمعة الكبيسي، محمود قمبر .ـ الدوحة : دار الثقافة ـ قسم الكتاب، ٢٠٠١

٢٤٨ص؛١٤×٢٠سم

رقم الإيداع بدار الكتب: ٢٠٠١/٢٥٥

الرقم الدولي الموحد: ١ ـ ٣٩ ـ ٣٦ ـ ٩٩٩٢١



الطبعة الأولى

١٤٢٢هـ - ٢٠٠١م

دار الثقافة للطباعة والنشر والتوزيع

الدوحة - قطر

هاتف : ٤٤١٣١٨٠ - ٤٤١٣٤٧١

فاكس : ٤٤١٨١٢٠

ص.ب : ٣٠٣٢٩

إبداعات تربوية
( ٥ )

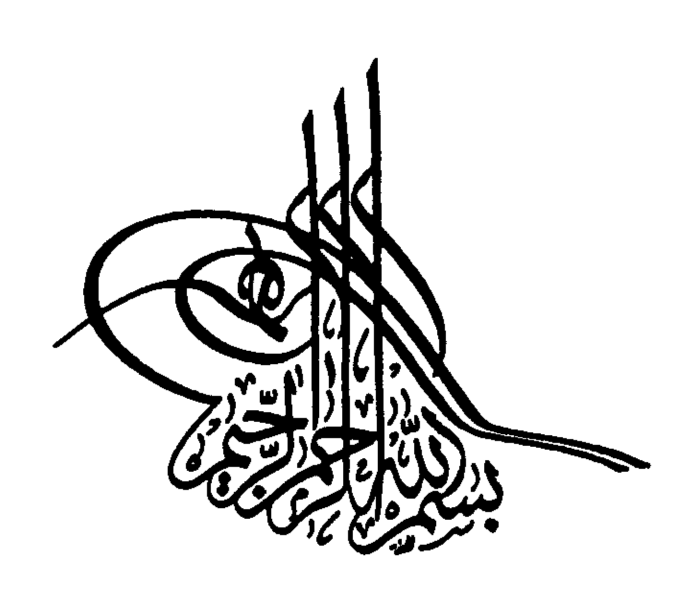
# دور مؤسسات
# التعليم العالي
# في التنمية الاقتصادية للمجتمع

إعداد


الدكتور
عبدالله جمعة الكبيسي
مدير جامعة قطر السابق

الدكتور
محمود مصطفى قمبر
رئيس قسم أصول التربية بجامعة قطر





بسم الله الرحمن الرحيم

# تَقْدِيم

إن التربية العربية فكراً وممارسة، لا تزال تعاني أزمة تخلف وتبعية في عالم جديد دخل في ألفيته المسيحية الثالثة بقوة العلم والتكنولوجيا ليصنع حضارة كونية غير مسبوقة في التاريخ.

عندنا على مستوى الأمة العربية حوالي ٤٧٪ أميون قرائياً، وحوالي ٨٠٪ أميون ثقافياً، وحوالي ٩٥٪ أميون كمبيوترياً.

ولا شك في أن العوامل التي تؤثر في نوعية التربية وفعالياتها الوظيفية تنبثق في معظمها من مصادر خارجية: سياسية واجتماعية واقتصادية وثقافية، أكثر مما تنبع من مصادر داخلية تتعلق بالمنظومة البنيوية للتربية العربية.

ومن الطبيعي أن تتجانس المؤسسة التربوية ـ مدرسة أو جامعة ـ مع غيرها من المؤسسات العاملة في المجتمع، وتتبادل معها فعل التأثير والتأثر، وكلها تسير وفق إيقاعية الحركة العامة للحياة واتجاهات سيرها في المجتمع.

ولا نستطيع أن نقول كما قال بعضهم بضرورة البدء

بإصلاح التربية لكي تطور نفسها وتطور معها المجتمع؛ فالمدرسة تابعة للمجتمع ومحكومة به، وليست متبوعة ولا حاكمة.. كما أنها ليست مفوضة ومعها صلاحيات العمل لرسم سياسات ووضع استراتيجيات وقيادة حركات التطوير التي تستهدف إحداث نقلة نوعية تتحقق معها الأهداف القومية التي نحلم بها كعرب في عصر تتسابق دوله لامتلاك القوة وتحقيق التقدم وتوفير الأمن والسلام والرفاهية...

ومع ذلك يجب ألا تقف النظم والمؤسسات في سلبية أو تقليدية، تنتظر قدرة عفوية أو غيبية تصلحها وتحركها للعمل، لأن لكل منها وظيفة ذاتية واستقلالية مهنية، مما يلقي عليها في إطار وظيفتها واستقلاليتها وحدود إمكاناتها مسؤولية المحاسبة والتقصير.

وهذه السلسلة من «إبداعات تربوية» تقوم بواجبها التربوي في التنوير والتثوير... فهي تعالج قضايا تربوية حيوية، خصص لكل منها كتاب صغير القطع يحمل في صفحاته فكراً مستنيراً، ونقداً موضوعياً، وتحليلاً منهجياً، وتوجهاً عملياً، وجهداً إبداعياً ليكون في خدمة وإفادة أصحاب النظرية والقرار والعمل التربوي على السواء.

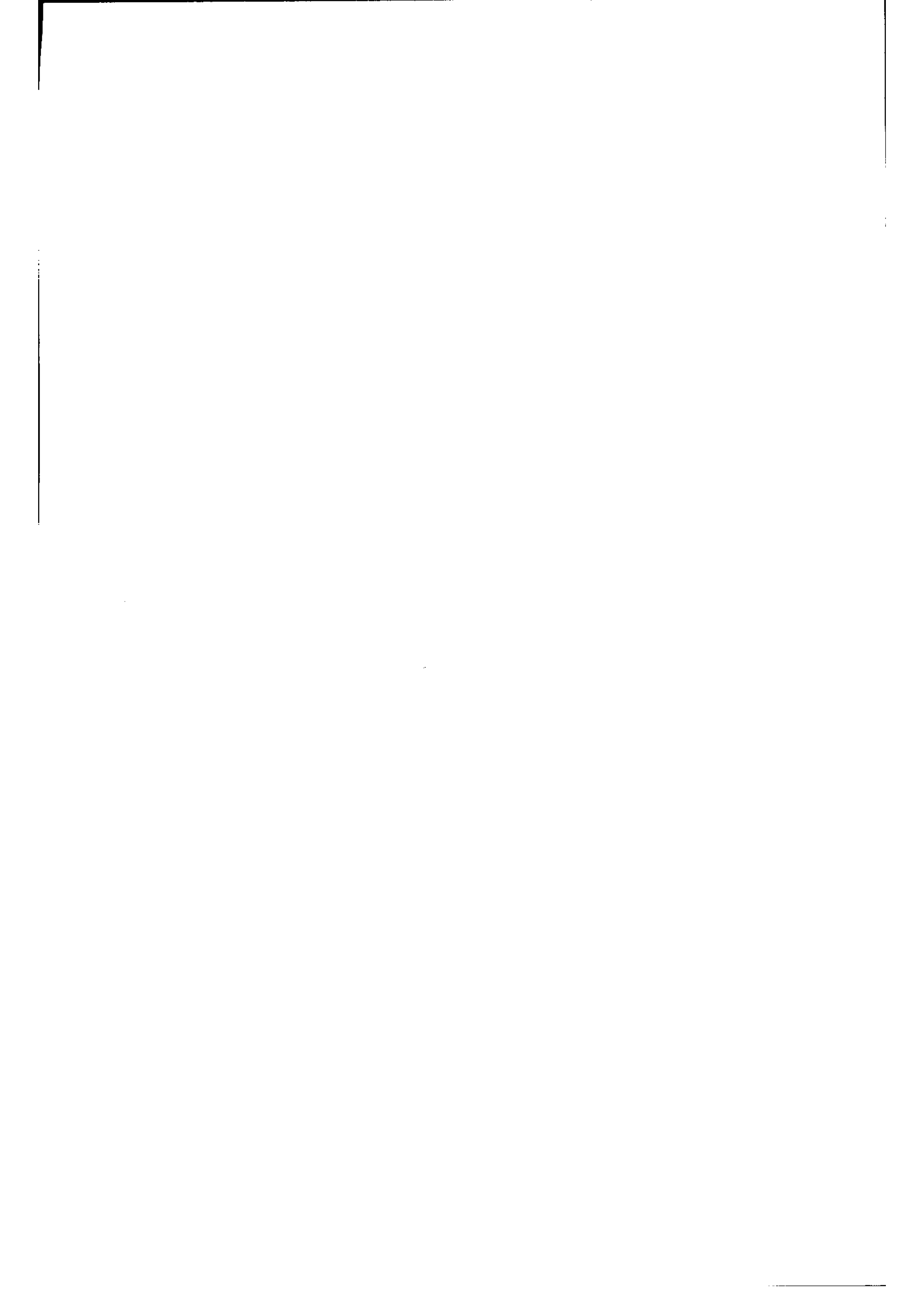
ويتناول هذا الكتاب الخامس من سلسلة «إبداعات تربوية» موضوعاً حيوياً يتمثل في تحديد وتفسير نوعية العلاقة التي تربط

بين العمليات التي تقوم بها مؤسسات التعليم العالي وعوائدها الوظيفية في مجالات التنمية الاقتصادية للمجتمع.

ولا تحصر الدراسة حقائق التنمية الاقتصادية في أبعاد مادية إنتاجية وحسابات إحصائية يهتم بها علم الاقتصاد الرياضي، بل تقوم معالجتها التربوية على توضيح بياني، أو كيفي للأدوار التي ينهض بها التعليم الجامعي، أو العالي في تجلية مقومات التنمية من معرفة علمية ومهارات تقنية وقيم إيجابية تتطلبها التنمية بالمفهوم الواسع الذي يستثمر البشر كقوة فاعلة مقدمة على قوة الرأسمال النقدي أو العيني، وهي القوة الحقيقية التي تفخر بها الأمم والتي تصنع التنمية بمعدلات عالية وتجعل من التربية وبالذات في مستوياتها العليا رأس الحربة في عمليات التقدم والأمن والرفاهية.

**الدوحة في ٢٣/ ١/ ٢٠٠٠م**

د. محمود مصطفى قمبر



## دلالات أولية

إذا كان العنوان يجسد موضوعه، ويعبر عن أفكاره ومضامينه بوجه متميز في لمحاته وقسماته، فإنه يحق لنا أن نقف وقفة أولية نحلل فيها تحليلاً وظيفياً دلالات هذه الكلمات المفتاحية التي جاء بها العنوان.

**فالدور**، بعيداً عن المصطلح العلمي في مجاله السيسولوجي(١)، يعني بكل بساطة مفهوم الوظيفة التي يكلف

---

(١) توجد في الواقع تعريفات مختلفة لمصطلح «الدور» تتمايز فيما بينها بحسب طبيعة المجال الذي يختص به الدور. ومع ذلك فالدور في مفهومه العام يعني: «سلسلة من التعيينات، يتوقع أن يقوم بها الشخص المنوط به الدور، والذي يحتل موقعاً معيناً في إطار مؤسسي اجتماعي أو مهني، وذلك في مقابل مواقع أخرى مترابطة أو متكاملة، ولكل منها واجبات وحقوق خاصة بالأداء، توضحها قواعد ومعايير ثابتة ومعروفة.
انظر:

Havighurst (M.j) and Neugarten (B.L), **Society and Education**, Boston (U.S.A), Allyn & Bacon, Inc., 3[d] ed., 1968, p. 431.

وانظر كذلك:

=Wallen (N.E.) and Travers (R.M.W.), «Analysis and Investigation of

بها شخص أو مؤسسة، وينهض بها تبعاً لأهدافها وفنية ممارساتها بشكل منتظم تحدده لوائح العمل وأعرافه الخلقية والمهنية.

والدور هنا وإن جاء بصيغة المفرد، إلا أنه يحمل معنى مركباً يجعل منه دوراً كبيراً يتضمن في داخله أدواراً أو وظائف تخصصية، نستطيع أن نحصرها في ثلاث وظائف أساسية:

**التعليم ـ البحث ـ خدمة المجتمع**

وتفرض كل وظيفة ممارسات وأنشطة خاصة، تنهض بها المؤسسات المعنية والمهنيون العاملون بها من أجل تحقيق أهداف معينة مكتوبة أو مفهومة تحددها السلطات المسؤولة.

وهذه الوظائف في أغراضها العامة وأهدافها البعيدة تكون في معظم الأحوال القاسم المشترك لوظائف التعليم العالي في مؤسساته وجامعاته على الصعيد العالمي. ولكنها في أغراضها القريبة أو المباشرة، وفي أهدافها الوطنية، تختلف قليلاً أو كثيراً بحسب ما تخصص به أداءاتها لإشباع حاجات قومية ومحلية لها خصوصياتها على كل صعيد سياسي أو اقتصادي أو اجتماعي أو ثقافي[1].

---

Teaching Methods» in: Gage (N.l.), **Handbook of Research on Teaching,** =
Chicago, Rand NcNally & Com. 1t ed., 1960, p. 449.

(١) د. ملكة أبيض، «التعليم العالي: تغيرات في السياق واستجابات=

**والمؤسسة**، نقصد بها هنا البنية المنظمة التي تستند إلى مقومات عضوية فيزيقية، تنظيمية، اعتقادية تمكنها من أداء وظائفها وتحقيق أهدافها. وتتضمن فيما تتضمن: مقراً أو مقاراً للإدارة والعمل مزودة بالتجهيزات اللازمة، وسلطة إشرافية، وهيئة فنية، وعمالة معاونة أو خدمية، وزبائن من نوعية خاصة تتعامل معها وفق منظومة قيم ومعايير تحدد حقوق وواجبات الأطراف المتفاعلة داخل إطار لوائح وتنظيمات عمل المؤسسة[1].

والمؤسسة هنا قد تكون جامعة أو كلية أو معهداً أو مدرسة أو أكاديمية أو غير ذلك من مسميات تعبر عن خصوصية المؤسسات العاملة في حقل ما يسمى بالتعليم العالي.

ونستبعد هنا تلك الصيغ أو الأشكال أو الأساليب التي قد تقوم بوظائف عرضية من وظائف التعليم العالي، والتي

---

= لاحقة» في **مجلة اتحاد الجامعات العربية**، العدد ٢٥، يناير ١٩٩٠، ص١٤.

وانظر كذلك:

Algo D. Henderson and Jean Glidden Henderson, **Higher Education in America**, San Francisco. Washington, London, Jassey - Bass publishers, 1974, p. 28.

(١) Nelson (J.), and Besag (F.), **Sociological Perspectives in Education, Models For Analysis**, New York, P.P.C., 1970, pp. 24 - 25.

تعرفها التربية اللانظامية Informal Education، فهذا النوع اللامؤسسي لا يدخل في دائرة اهتماماتنا البحثية التي تتعرض لها هذه الدراسة.

**والتعليم العالي**، يقصد به كل أشكال التعليم التي تمارسها المؤسسات سالفة الذكر في مستويات تعليمية تعقب المدرسة الثانوية والحصول ـ في أغلب الأحوال ـ على شهادتها العامة.

والملاحظ أن هناك ثلاثة مستويات تعليمية جامعية أو عليا:

ـ **المستوى الأدنى**، ويمثل المرحلة الأولى، وغالباً ما تكون مدتها سنتين دراسيتين (في كلية متوسطة أو معهد فني)، وتعطي دبلوماً مهنياً عاماً.

ـ **المستوى الكامل**، ويمثل المرحلة العادية ذات السنوات الدراسية الأربع أو الخمس. وتعطي الدرجة الجامعية لخريجيها المؤهلين Graduates.

**المستوى العالي**، ويمثل مرحلة الدراسات العليا، والتي تمنح دبلوماً تخصصياً أو درجة ماجستير أو درجة دكتوراه.

وهذه الأشكال ذات أنماط مختلفة أكاديمية أو مهنية أو تقنية. وقد تكون مؤسسات عامة تتبع السلطة الحكومية أو الدولة، وقد تكون مؤسسات حرة أو أهلية أو خاصة معترفاً بها[1].

---

(١) د. ملكة أبيض، مرجع سابق، ص١٢.

=

والتنمية، هي مجمل العمليات التي يقوم بها المجتمع: سلطات ومؤسسات وهيئات وأفراداً في مجالات استخدام واستثمار الموارد الطبيعية والمادية والبشرية استخداماً فعّالاً يستهدف رفع مستويات المعيشة وتحسين نوعية الحياة، ثقافياً واجتماعياً واقتصادياً.

والتنمية بأشيائها وآلياتها ومسلكياتها وإيقاعاتها ذات لون قومي وطابع خصوصي، ومن ثم فالتنمية العربية يراد لها أن تتسم بخصائص مميزة، منها:

ـ أن تكون شمولية، لا تقتصر على بُعد دون آخر، بل يتكامل فيها الثقافي والاجتماعي والاقتصادي.

ـ أن تقوم على الاعتماد الجماعي العربي على الذات حتى تكون بنت بيئتها وتدوم لأهلها.

ـ أن تواجه التبعية وتحقق الاستقلال بمعناه الشامل والجوهري.

ـ أن تشبع الحاجات الأساسية للجماهير العربية (المادية والروحية والاجتماعية).

---

= وانظر كذلك: د. محمد إبراهيم محمد الشطلاوي، «التعليم العالي ودوره في التنمية: بين محددات الواقع واستشراف المستقبل» في **ندوة التعليم العالي في الوطن العربي: آفاق مستقبلية ٨ ـ ١٠ يوليو ١٩٩٠**، القاهرة، كلية التربية بجامعة عين شمس، المجلد الثاني، صص٧٧٦ ـ ٧٧٧.

- أن تثير دوافع وطاقات الناس في التنمية تخطيطاً وتنفيذاً ومتابعة.

- أن تؤدي إلى تغييرات نوعية في العلاقات الاجتماعية الأساسية بما يفي بمتطلبات الكفاءة والعدالة.

- أن تتفاعل دينامياً في مجالات التبادل والتأثير أو التأثر بأنشطة وتجارب التنمية المحلية والقطرية والقومية والعالمية[1].

وسوف نقتصر هنا على دراسة البُعد الاقتصادي للتنمية ودور التعليم العالي في تدعيمه، دون التعرض للأبعاد الأخرى الاجتماعية والثقافية إلا بقدر ما يكون أمراً لا بد منه إذا ما تداخلت الأبعاد وتبادلت فيما بينها عوامل التأثير والتأثر.

**والمجتمع**، المعني بالتنمية الاقتصادية، هو ما توحي به كلمة «مجتمع» في معناها الواسع والتي تتضمن المجتمع/ الدولة، والمجتمع المدني، أي هذه التشكيلات التنظيمية والعلائقية والتي تشمل الإدارات الحكومية، والمؤسسات الإنتاجية والخدمية، والهيئات الاجتماعية، والتجمعات المهنية والسكانية، وما يربط بينها جميعاً من أهداف وطنية ومصالح عليا وقيم مشتركة وثقافة عامة تعمل للوحدة والتجانس.

---

(١) المعهد العربي للتخطيط بالكويت، **اجتماع خبراء حول العلاقة بين العمل والتعليم في البلاد العربية**، الكويت، ١٥ ـ ١٨ مايو ١٩٨٢، ص١٣٠.

# ما بين التعليم والتنمية:
# ملمح تاريخي

التنمية مفهوماً وسياسةً، قضية حديثةٌ عرفتها المجتمعات المعاصرة التي تشهد حياة متطورة تغيرت في كل عناصرها عما عرفته حياة المجتمعات القديمة التي عاشت بأساليب تقليدية متوارثة على هبات الطبيعة ومواردها الخصبة والتي لم يهددها التزايد السكاني، والاستنزاف المستمر، والتلوث البيئي، وطموحات الجماهير والأفراد في حياة أكثر رغداً وسعادة، تنعم بفنون ومفردات حضارية تأتي كل يوم بالجديد.

كانت الشعوب تعيش في ظل اقتصاد ريعي أو شبه ريعي. وترضى الجماهير بحياة الكفاف، ولم يكن التعليم وبالذات في مستوياته العليا حقاً شعبياً، وإنما كان امتيازاً للنخبة من أبناء الصفوة الأرستقراطية التي ورثت الحكم والثروة والمعرفة والفراغ. وكان تعلمها يستهدف ثلاث غايات معرفية:

**اعرف نفسك ـ اعرف كونك أو عالمك ـ اعرف ربك**

وهذه المعرفة كانت ـ في أغلب مباحثها ـ ميتافيزيقية ذات نزعة مثالية مبرأة من كل هدف عملي أو نفعي، وإنما غايتها

صقل الذهن، وتهذيب النفس، وبلوغ الكمال الأخلاقي، تحت شعار: المعرفة فضيلة، والعلم للعلم.

ولهذا كانت الدراسة في أكاديمية أفلاطون، أو في ليسيوم أرسطو، نظرية تجريدية، تدور حول أدب فلسفي عقلاني، قد يحاول فهم الطبيعة في ظواهرها وقوانينها دون أن يتعرض لاستثمار هذا الفهم في تسخير الطبيعة وترويضها لأغراض حياتية وظيفية.

وعندما قامت جامعات العصور الوسطى، لم تتخل عن هذا النهج المعرفي، وإن غلب عليها الطابع الديني في مثله وقيمه ومحتوياته. ولما كان رجال الدين هم خلاصة المثقفين الذين ألموا بمعارف عصرهم في وحدتها وموسوعيتها، فقد كان لهم الحق في ممارسة الوظائف العليا والتي اقتصرت عليهم دون غيرهم. وشيئاً فشيئاً فسحوا المجال لظهور تخصصات فرعية تتولد داخل هذه الثقافة الموسوعية والتي كانت تدور في فلك الدين، مما نتج عنه ظهور أصحاب المهن الحرة من قانونيين (أو فقهاء) ومدرسين وأطباء وفلكيين ومهندسين. وكانت هذه المهن الحرة موضع تقدير المجتمع بكل فئاته؛ فهي مهن شريفة ونظيفة، بعيدة عن الحرف والأعمال اليدوية التي نهض بها العمال والعبيد وهم يقعون في أدنى درجات السلم الاجتماعي. وهي وإن درّت على أصحابها البرجوازيين المترفين دخولاً مادية

مغرية، إلا أن هؤلاء المثقفين كانوا ينعمون أكثر بالدخول الأدبية والنفسية وما يرتبط بها من مكانة اجتماعية، وهذا ما لا يُقدّر بثمن مدفوع أو محسوس... كانوا لا يزالون يتمسكون في أكثريتهم بمبدأ تنزيه العلم عن المكاسب التي عرفها التجار أو الزراعيون أو حتى بعض الحرفيين، فالعلم للعلم، وهو كنز معنوي وإرْث نبوي، والمعرفة تحصل لذاتها لأنها فضيلة وتليق بالرجل الفاضل... وهذه شعارات أثيرة عند هذه الصفوة. بل كان هناك نفر من هؤلاء المثقفين، ضحوا بالمال في سبيل المعرفة، ولم يستخدموا المعرفة في تحصيل المال أو تعويض ما فقدوه من مال... كان العلم عندهم مغْرماً لا مغْنماً. وكان منهم الذين يمشون حفاة الأقدام عراة الأجسام لكن أغنياء النفوس والأحلام، وكان ذلك في الغرب المسيحي وفي الشرق الإسلامي.

كان فخر الدين الرازي يؤكد قائلاً: «انحصار اللذات في العلوم والمعارف» وليس في المآكل والملابس. ومن وحي هذا المعنى أنشد علي بن عبد الكافي[1]:

| | |
|---|---|
| كمال الفتى بالعلم لا بالمناصب | ورتبة أهل العلم أسنى المراتب |
| فما لذة تبقى ولا عيش يقتنى | سوى العلم أعلى من جميع المكاسب |

(١) السبكي، **طبقات الشافعية الكبرى**، ج ـ ١٠، القاهرة، الحلبي، ١٩٧٦، ص١٨٠ وص٢٩٥.

وأشاد حاجي خليفة بعلماء ما وراء النهر الذين اعتزوا بشرف علمهم وفضلوه على كل عرض دنيوي، منددا بفئة «قصدوا بالعلم غير غايته (طلباً) للمال أو الجاه (مؤكداً بأن) العلوم ليس الغرض منها الاكتساب، بل الاطلاع على الحقائق وتهذيب الأخلاق»[1].

وقد كان ذلك المسلك المثالي ممكناً ومرغوباً عندما كان العلماء في القرون الإسلامية الأولى أصحاب صناعات وتجارات يتكسبون منها في الوقت الذي تعلموا فيه لله وقدّموا علمهم حسبة لله. وكان ذلك موضع فخر لهم[2].

أما في الدول الغربية فقد أخذ التعليم الجامعي منذ نشأته طابعه الكلاسيكي الذي عرفته النزعة المدرسية Scolastique،

---

(١) حاجي خليفة، **كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون**، م ـ ١، إستانبول، وكالة المعارف، ١٩٤١، ص٢٢.

(٢) كان الزهري (م/ ١٢٤هـ) كثيراً ما يقول: «ما صبر أحد على العلم صبري ولا نشره أحد نشري». وهذا التعلم والتعليم كان عملاً يتقرب به العالم إلى الله. وقد أورد الخطيب البغدادي في تراجمه أسماء العلماء الذين لم يتكسبوا في حياتهم بالعلم، وكانوا الأكثرية الساحقة من علماء القرنين الثالث والرابع من الهجرة، واكتفوا بتجاراتهم وصناعاتهم.

انظر د. محمود قمبر، **دراسات تراثية في التربية الإسلامية**، م ـ ١، الدوحة، دار الثقافة ١٩٨٥، ص‌ص١٢٣ ـ ١٢٤.

وتشبع بروح أكاديمية واختص بالنخبة، وهم أصحاب الياقات البيضاء الذين يعملون بعقولهم ولا يستخدمون أيديهم، فهذا شأن العمال لا شأن المثقفين. وكانت الأعراف التقليدية تعتبر المتخصصين في الأدب أعلى شأناً من العلميين، والعلميين أعلى شأناً من التقنيين، والتقنيين أعلى شأناً من العمال اليدويين[١].
كان العمل اليدوي محتقراً عند المثقفين وأبناء الصفوة حتى لو قام به مثقف مهني كالطبيب. ولهذا كان الطبيب في العصر اليوناني الكلاسيكي وفي العصر الوسيط بأكمله يتجنب أي اتصال بدني مع المريض وأي «لمس باليد» في التشخيص والمعالجة، حتى إن الجرّاح وقلّاع الأسنان كانا لمدة طويلة من الزمان يمثلان في نظر الناس المهن الحقيرة التي تمارس في الأزقة والشوارع[٢].

وكانت الحرف والأعمال اليدوية تتعلم في طبقات شعبية ويتوارثها أو يتناقلها الأبناء عن الآباء أو عند محترفين متخصصين، ولم يكن يلقى حتى العامل الماهر حظه من الاحترام والتقدير، بل كان يعتبر لفظ «المقاني» Mecanicien سبة في القرن السابع عشر[٣].

---

(١) إدجار فور (مع أحمد مختار أمبو)، «الفكرة الأساسية في التربية الجديدة، التوفيق بين المعرفة النظرية والمعرفة العملية» في **نتعلم ونعمل**، باريس، اليونسكو، ١٩٨٣، ص٢٤.

(٢) ألدو فيزلبرغي، «التربية وتقسيم العمل في بلاد الغرب» في نتعلم ونعمل، **مرجع سابق**، ص٤٤.

(٣) **المرجع السابق**، ص٤٥.

ثم ظهرت في هذا القرن بشكل متدرج مدارس التعليم الفني ذات الاتجاه التطبيقي تعد التلامذة للحرف المكتبية وللمحاسبة في البنوك، وكانت تمثل نقلة نوعية في التعليم العام.

وعندما تعقدت الحضارات، ونمت العلوم وبالذات الطبيعية والتجريبية، وتقدمت الصناعات التي تقوم على العلم والتكنولوجيا، كان لا بد من وجود جماعات متخصصة ومتفرغة تتعلم فنونها وتمارسها في ظل الاحتراف المهني المعروف، ومن ثم كان لا بد من البحث عن صيغ تعليمية جامعية غير تقليدية للقيام بمهمة إعداد الكوادر المهنية في المجالات التقنية الحديثة. وشهدت بدايات القرن التاسع عشر وجود مدارس عليا تزامل الجامعات، لكن تتجاوز حدود دراساتها الأكاديمية، وتتعدى مهمة تخريج المثقفين الموسوعيين من أصحاب المهن الحرة. وقد لقيت هذه المدارس إقبال الطبقة البرجوازية التي كان لها جهد بارز في تنمية الصناعات الإنتاجية المدنية والعسكرية، وتطوير الفنون الهندسية والزراعية والإدارية والاتصالية وغيرها مما تعرفه الحضارة المادية الحديثة.

ومع ذلك ظلت الجامعات في كثير من الدول ذات الحضارات العريقة تحتفظ بميراثها الثقافي الموسوعي وأكاديميتها التقليدية التي تميزت بها عبر العصور، ولا تقبل غير أبناء النخبة المميزة في المجتمع.

عندما أنشئت أول جامعة مصرية (وكانت أهلية عام ١٩٠٨)، كشفت عن جوهر رسالتها، كما عبر وزير المعارف المصري، محمد حسين هيكل، وهي رسالة تنهض «بنشر التفكير الجامعي وإذاعته بين الناس» وترفع شعار «العلم للعلم»، مستهدفة بذلك «كشف الحقيقة العلمية، وبلوغ الكمال الإنساني والخلق الراقي، والإبداع الشعري والأدبي والفني والفلسفي والعلمي». ويستشهد على صحة هذه الرسالة برأي المفكر والمثقف المصري قاسم أمين الذي عاصر نشأة الجامعة وجاهد من أجل قيامها، والذي قال فيه: «نحن لا يمكننا أن نكتفي الآن بأن يكون طلب العلم في مصر وسيلة لمزاولة صناعة. أو للالتحاق بوظيفة، بل نطمع أن نرى بين أبناء وطننا طائفة تطلب العلم حباً للحقيقة وشوقاً إلى اكتشاف المجهول، فئة يكون مبدؤها التعلم للتعلم»[١].

وهذا ما كان يعني المحافظة على الطابع الأصيل للثقافة الأكاديمية الجامعية التي تتمايز عن رسالة المدارس العليا الحديثة التي أنشأها نابليون بونابرت في فرنسا، ومحمد علي في مصر لتخريج الكوادر المهنية ذات الطبيعة العملية أو التطبيقية، والتي حملت لواء النهضة والتنمية.

---

(١) د. محمد حسين هيكل، «رسالة الجامعة المصرية» في دراسات تربوية، م ـ ٢، ج ـ ٥، القاهرة، ديسمبر ١٩٨٦، صص٢١ ـ ٣٤.

وفي الولايات المتحدة الأمريكية بعد الاستقلال وشيوع فلسفة المساواة التي نادى بها أندرو جاكسون كردّ فعل للاتجاه الأرستقراطي لمعاهد التعليم العالي في المستعمرات الأصلية الثلاث عشرة، خرجت إلى الوجود جامعات «هبات الأرض» نتيجة صدور قانون موريل في الكونجرس عام ١٨٦٢، تقدم تعليمها العملي للطبقات الصناعية في سبيل مواصلتها السعي والامتهان في الحياة. وقد ساهمت هذه الجامعات الجديدة بشكل ملحوظ في الإنتاج الزراعي والمهارات الهندسية بجانب تدريس المواد الأدبية(١).

أما في أوربا الشرقية فإن الثورة البلشفية التي قام بها الشيوعيون في الاتحاد السوفياتي (١٩١٧) قد هدمت قواعد الرأسمالية ومبادئ الثقافة البرجوازية، وأدت إلى احترام قيم العمل اليدوي، وتكوين تربوي للمجتمع المنتج، الذي يتحقق باستعمال وتنمية القوى المنتجة إلى أقصى حد، ليس فقط في مجال المرافق المادية، وإنما كذلك في مجال العلم والتكنولوجيا، وظهرت اقتصاديات التعليم وحسابات عائده التنموي، وتأثيراته في الترقية والتقدم على كل مستوى معرفي أو تطبيقي.

---

(١) تشارلس فرانكل (إشراف)، **نظرات في التعليم الجامعي**، (مترجم)، القاهرة، دار المعرفة، ١٩٦٣، صص١٥٤ ـ ١٥٦.

وحدث تحول عالمي يربط التعليم بقضايا التنمية. ولخطورة هذا الوضع أمسكت الحكومات بشؤون التعليم وخصصت له أكبر نسبة من مجمل الإنتاج القومي والتي قد تحتل المرتبة الأولى أو الثانية بعد الدفاع الوطني ونفقاته الباهظة في التسليح الحديث[١].

ـ في فرنسا سنة ١٩٨١ كان نصيب الدفاع من الإنتاج القومي الكلي ٣,٤٪، ونصيب التربية ٥٪.

ـ وفي الولايات المتحدة الأمريكية كان نصيب الدفاع من الإنتاج القومي الكلي ٥,٦٪، ونصيب التربية ٥,١٪.

ـ وفي الاتحاد السوفياتي كان نصيب الدفاع من الإنتاج القومي الكلي ٥,٥٪، ونصيب التربية ٤,٣٪.

هذا الإنفاق التعليمي الضخم لم يعد يصرف في مجرد خدمة إنسانية تهمل بشأنها حسابات العائد أو المردود، ولا من أجل ترف حضاري يقوم على الاستهلاك لا الإنتاج؛ وإنما أصبح هذا الإنفاق استثماراً بشرياً له مردود اقتصادي مُجْز وعظيم. وهكذا ارتبط التعليم بالتنمية ارتباطاً عضوياً وظيفياً

---

(١) Gruson (Pascale) et Markiewicz - Lagneau (Janina), **L'enseignement - Superieur et son efficacité: France, Etats Unis, URSS, Pologne**, Paris, Notes Et Etudes Documentaires, 1983, p. 14.

يجعل من كل منهما سبباً ونتيجة في آن واحد. وأي تعليم لا يرتبط بحاجات التنمية ولا يعمل لإشباعها هو تعليم ليس عقيماً فقط ولكنه ضار ومخرّب[1].

إن الجامعة لم يعد ينظر إليها تلك النظرة التقليدية على أنها «مؤسسة علمية» ليس غير، بل على أنها كذلك وبنفس الأهمية «مؤسسة اقتصادية»[2]. وهذا ما دعا السيناتور الأمريكي المعروف إدوار كيندي في وصفه للصراع الاقتصادي الذي سوف يحدث بين أقطار العالم المتقدمة في المستقبل القريب إلى أن يقول: «إن المعارك الاقتصادية في الغد، يجري الآن حسمها في الفصول الدراسية»[3].

كما تنبأ بعضهم بأن مشكلات العالم السياسية سوف تختفي لتحل مكانها «مشكلات تربوية» لأن التحديات الحضارية التي تواجهها الدول والتي تمايز بينها دولاً متقدمة وأخرى

---

(١) د. عبد الله عبد الدايم، «التعليم الجامعي والعالي في مواجهة التغير الجذري السريع في البنى الاقتصادية والاجتماعية للعالم الحديث اليوم وفي مواجهة وعود المستقبل»، في **مجلة اتحاد الجامعات العربية**، ٤ ـ ٢٠، سبتمبر ١٩٨٥، ص٢٩.

(٢) Tesenas du Montcel (Henri), **L'université peut mieux faire**, Paris, Seuil, 1985, p. 180.

(٣) د. محمد صبري الحوت، «تعبئة موارد مالية إضافية للتعليم العالي في مصر»، في **التربية الجديدة**، ٤ ـ ٤٧، ١٩٨٩، ص١٢٦.

متخلفة، هي في أساسها تحديات تربوية. ومن هذا المنطلق فإن الرئيس الأمريكي بوش، كان قد وعد أثناء حملته الانتخابية أن يجعل من نفسه ليس رئيس دولة بالمفهوم السياسي أو الحكم السلطوي، ولكن «رئيس التربية» The Education President ولم يخلف وعده إذ سرعان ما دعا إلى عقد «اجتماع المحافظين K.12 في خريف ١٩٨٩، وخصص أعماله لمعالجة المشكلات التربوية ومواجهة التحدي الحضاري العظيم. وكان آخر اجتماع محافظين من هذا النوع قد عقد أيام الرئيس فرانكلين روزفلت إبان أزمة الركود الاقتصادي في الثلاثينيات من هذا القرن؛ ومن ثم أصبحت التربية في عرف الأمريكيين، والناس أجمعين، هي قوة الدولة في تنميتها وتسريع تقدمها[١].

(١) Le Monde de L'Education, Paris, N:173, Juillet - Aout 1990. p. 54.

# وظائف التعليم العالي
# من منظور التنمية الاقتصادية

أشرنا فيما سبق إلى وظائف التعليم العالي الأساسية: التعليم، والبحث، وخدمة المجتمع. وقد ذكرنا أنها تتضمن في داخلها وظائف فرعية أو تابعة، وتؤدي كلها إلى أهداف معروفة أو مفهومة.

فالتعليم يمارس ضمنياً وظائف متكاملة كالتثقيف، والتمهين، والتأهيل، والتربية السلوكية مما يؤدي إلى تكوين وتنمية رأس المال البشري، والذي يفوق في أهميته رأس المال المادي (النقدي والعيني)، لأن الأول هو الفاعل والمستثمر، وهو الذي يصنع قوة العمل، وأدوات العمل. وهو الذي ينتج ويزيد من إنتاجيته بقدر معرفته ومهارته ومسلكه.

كما أن البحث قد يعني فيما يعني: نقد المعرفة وتصحيحها وتطويرها، والكشف والاختراع، وتقديم الحلول العلمية الكفيلة بالقضاء على رؤوس المشكلات المعوقة للتنمية أو المؤثرة في الإنتاج.

وخدمة المجتمع قد تمارس بدورها عدداً من الوظائف الهادفة، كتيسير التعليم العالي للجماهير، وإشباع حاجاتها العلمية والعملية والثقافية، وتحديث الكفاءات وترقيتها، والتعاون المثمر مع المؤسسات العاملة في حقول التنمية بالمجتمع فيما يتصل بالبحوث العلمية والتطبيقية والمشروعات الإنتاجية، وتقديم الخبرات والاستشارت الفنية، وغير ذلك مما يتطلبه المجتمع من جامعاته كمؤسسات علمية لها خبراتها وإمكاناتها.

وقبل أن نمضي في تحليلنا الاقتصادي لهذه الوظائف التي تنهض بها مؤسسات التعليم العالي، نتوقف قليلاً عند وظيفة رابعة يحاول بعضهم إضافتها إلى ما سبق من وظائف أساسية، ألا وهي الإنتاج، محاولين أن نبين طبيعة الحدود التي تفصل بين ما هو أساسي وأولي وأصيل في وظائف التعليم العالي، وما هو ثانوي وتابعي وإضافي. - بين ما هو سبب وما هو نتيجة، بين ما هو داخلي وثابت، وما هو خارجي عرضي أو هامشي.

ونحن إذ نفعل ذلك، نحل الوضوح محل الخلط في المفاهيم والوظائف، ونحل الموضوعية محل المبالغة الحماسية، والعاطفة الذاتية التي تخرج بالجامعة عن مسارها الوظيفي وكفاءتها المهنية وطبيعتها العلمية والتعليمية والخدمية.

## الجامعة ليست مصنعاً يدار للإنتاج

تمشياً مع شعار «التعليم المنتج» أو «التعليم من أجل الإنتاج» في مدارس التعليم العام، يحاول بعضهم تطبيق هذا الشعار على الجامعات ومؤسسات التعليم العالي لتقوم بدورها «كوحدات إنتاجية حقيقة في الصناعة والزراعة، فضلاً عن كونها وحدات تعليمية وبحثية»[1].

وإذا كانت هذه الوظيفة الإنتاجية تناسب التخصصات العلمية والتطبيقية التي تنهض بها الكليات التكنولوجية أو الصناعية أو الزراعية أو العلمية/ العملية مثل كليات الطب أو الهندسة، فإن أنصار هذه الوظيفة يتجاوزون بها هذه الحدود لتشمل أيضاً الكليات النظرية المشتغلة بالعلوم الإنسانية والاجتماعية والتي لا يعمل أصحابها في ميادين تطبيقية إنتاجية، حيث «يلزمهم المشاركة في عمليات الإنتاج الأساسية ضمن إطار الصناعة والزراعة وإطار الخدمات مشاركة شبه دائمة حتى ولو

(١) د. أحمد صيداوي، «نموذج الجامعة المنتجة»، في مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد ـ ٢٢، يوليو ١٩٨٧، صص٧ ـ ١٤.

كانت جزئية»[1].

ونحب أولاً أن نبين طبيعة العمل في «المدرسة المنتجة» والتي أصبحت بدورها النموذج المقتدى به في إنشاء «الجامعة المنتجة».

إن المدرسة المنتجة التي ظهرت في بعض الدول الاشتراكية تمييزاً لها عن المدرسة الأكاديمية أو البرجوازية في الدول الرأسمالية أو الليبرالية، هي مدرسة ذات فلسفة تربوية تستهدف تكوين شخصية متكاملة للمواطن الاشتراكي الذي لا يفصل بين العلم والعمل، ويضع الفكر الذهني في مستوى الإنتاج اليدوي.

وهذه المدرسة الاشتراكية تفسح مكاناً رحباً في موادها الدراسية وأنشطتها العملية لممارسة أشغال ذات طبيعة إنتاجية، ولكنها لم تخرج عن حدودها التعليمية في إطار التكوين التربوي الذي لا يهمل التدريب المهني في مبادئه الأولية بهدف خلق وصقل مهارات وقيم تحض على العمل والمشاركة في الإنتاج، دون أن تتحول المدرسة إلى مصنع أو «فابريقة». إنها تُخرّج المثقف العامل ولا تُخرّج الحرفي الصانع بالمعنى التخصصي الضيق.

وعلى غرارها ـ مع الاحتفاظ بطابعها الخاص «المدرسة الشاملة» التي ظهرت في بعض الدول الرأسمالية والتي تتنوع في

---

(١) المرجع السابق.

برامجها وتتوسع في تخصصاتها لمقابلة حاجات وقدرات وميول التلاميذ بما يتفق وخصوصية كل منهم في مرونة توجيهية وإرشادية دراسية.

وفي كل الأحول فإن المدرسة المنتجة أو الشاملة ليست مؤسسة إنتاجية حرفية تبيع وتكسب وتنافس غيرها من مؤسسات العمل في المجتمع... إن هدفها الأول والأخير «إكساب خبرة العمل». وهذه الخبرة تنهض بها «التربية المهنية» المندمجة في المناهج الدراسية والتي تحمل التلميذ على:

- معرفة ذاته معرفة واقعية.

- معرفة النظام التربوي الذي يعيش ضمنه وما يتيحه من إمكانات.

- إدراك إمكانات عالم العمل.

- فهم النظام الاقتصادي الذي يعيش فيه.

- تعلم كيفية الاختيار واتخاذ القرارات.

- اكتساب الكفاءات والمهارات المطلوبة للانطلاق في مزاولة إحدى المهن.

- اكتساب الدرايات الضرورية لشغل وظيفة والمحافظة عليها.

ـ اكتساب درجة من النضج تخوله اتخاذ موقف إيجابي حيال العمل.

ومن ثم فالتربية تركز من خلال المناهج في موادها وأنشطتها وطرائق تدريسها على تنمية المتعلم ليصبح مواطناً متمتعاً بكامل قواه العقلية والنفسية واليدوية والجسدية والتي تؤهله ليكون منتجاً وعاملاً... وتصمم المناهج بشكل واسع ومتدرج ابتداء من تلك التي تتسم بطابع عملي، وصولاً إلى المناهج التي تتمحور حول احتياجات التلاميذ الظاهرة، مروراً بالمناهج التطورية والمناهج التعاونية والمناهج المركزة على إنتاجية العمل أو تلك التي ترمي إلى تفتح الفرد. والغاية من كل ذلك اكتساب خبرة العمل مفهوماً وتوجهاً وممارسة[١].

ومع ذلك فقد تعرضت هذه المدارس لكثير من النقد لقصورها في أداء هذه المهمة نظراً لما يفرضه هذا التوجه التربوي في المجال العملي التدريبي من إنشاء وتدعيم مرافق وتجهيزات وأنشطة وإعداد وتوظيف متخصصين مؤهلين في كافة المجالات العملية (أو الحرفية)، وغير ذلك مما يتطلب ميزانيات ضخمة لا سبيل إلى توفيرها في جو مخنوق بالأزمات الاقتصادية[٢].

---

(١) ماريا لويسا رود ريغي مورينو، «دمج التربية المهنية في المناهج المدرسية» في **مستقبليات**، ٦٨، م ـ ١٨، ع ـ ٤، صرص٥٥١ ـ ٥٥٥.

(٢) إيناس بيراهو بيري، أتوري جلبي، «العمل والتربية: مأزق عقائدي=

وما يقال عن «المدرسة المنتجة» يقال كذلك عن «الجامعة المنتجة»، فالجامعة إذا تعددت وظيفتها معهداً تعليمياً، ومركز إعداد مهني لكي تصبح مؤسسة إنتاجية، تعمل وتصدر وتسوق، فإنها تخسر وظيفتها العلمية كما تخسر وظيفتها الإنتاجية، أو تقصر فيهما على السواء تقصيراً لا يرحمها من نقد ولا يعفيها من مسؤولية. . . إن الجامعة لا يمكنها أن تنافس الشركات والمصانع وكافة المؤسسات الإنتاجية التي ـ لكي تربح وتزيد من أرباحها ـ تعمل جاهدة لاستخدام تكنولوجيا متطورة، وتوظيف عناصر تامة التأهيل (وليست تحت التدريب تمر بأفواج عارضة) متفرغة كل الوقت، وتتبع أساليب إدارية وتنظيمية، وتوسع قواعد التصدير والاستهلاك في الأسواق المحلية والخارجية. وهذا عمل ضخم لا يدخل في الاستعداد الوظيفي للجامعات ومؤسسات التعليم العالي. إنه عمل يمسخ شخصية الجامعة عندما تتحول في وظيفتها لخدمة أهداف عملية مباشرة[1] لأن الأنشطة التجارية أو النفعية تهدد بالفعل القيم العلمية الجامعية.

---

= أم أمل ببديل تربوي جديد ٢» في **التربية الجديدة**، العدد ٢٦، مايو/ أغسطس ١٩٨٢، ص‌ص٥٨ ـ ٥٩.

(١) انظر ـ تيودور م. هيسبرج، «ملاحظات ختامية»، وميتشبونا جاي «مشكلات الجامعة في اليابان» في ستيفن د. كيترتز، **دور الجامعات في عالم متغير**، (مترجم)، القاهرة، دار نهضة مصر للطبع والنشر، ١٩٧٥، ص٥٤٠، ص‌ص٦٠٤ ـ ٦٠٥.

وبالرغم من ذلك فهنالك وجه آخر لإنتاجية الجامعة أو لإسهامات الجامعة في إيجاد فرص وإمكانات تنموية تحقق الإنتاجية خارج الجامعة. والمثل الطيب هو ما تقدمه جامعات إفريقيا الغربية الناطقة بالفرنسية وعلى رأسها الكاميرون، حيث تهيئ الجامعة والمدارس المهنية للطلاب فرص المبادرة بأنفسهم لخلق منشآت إنتاجية خاصة بهم بعد التخرج عوض أن يطلبوا من الدولة توظيفهم في إداراتها. ولتحقيق ذلك تنظم الجامعة لهم دروساً خاصة أو حلقات تدريبية يشدد فيها على إمكانيات تطبيق المهارات المكتسبة حديثاً في منشآت إنتاجية صغيرة أو مستقلة[1].

وإذا كانت هذه الجامعات تركز على إكساب طلابها خبرة العمل أثناء الدراسة، فهناك جامعات وآراء تدعو إلى ضرورة اكتساب هذه الخبرة بشكل أولي أو مسبق قبل الالتحاق للدراسة بالجامعات على أن تكون لهذه الخبرة أهمية معادلة لأهمية النتائج الدراسية المعززة للقبول بالجامعات[2].

---

(١) خواو باتيستا أروخو إي أوليفارا. «التعليم العالي في أفريقيا الغربية الناطقة بالفرنسية: إلى أين؟» في **مستقبليات**، العدد ٦٤، ١٩٨٧، ص‌ص٥٧٧ ـ ٥٧٨.

(٢) غونار برجندال، «بداية في تطبيق التربية المستمرة: التعليم الثانوي والتربية المكررة في بلاد السويد» في نتعلم ونعمل، **مرجع سابق**، ص٢٩١.

أما ما يراه أحمد مختار أمبو، المدير العام السابق لليونسكو، عن «الإنتاج» كوظيفة أساسية من الثالوث الوظيفي للجامعة: «التكوين ـ البحث ـ الإنتاج»؛ فإن المعنى الذي يقصده هنا يختلف تماماً عما يعطيه أنصار «الجامعة المنتجة» لهذا المعنى أو المفهوم.

إن «التكوين» وظيفة أو ثمرة لوظيفة التعليم، أما «الإنتاج» فهو بمثابة التطبيق للتكوين والبحث العلمي، بل هو العائد المستقبلي للتعليم والبحث عندما يستثمران في إعداد وتأهيل القوى العاملة المنتجة. ولا يختلف مفهوم أمبو للإنتاج عما قدمناه له من دلالة واضحة محددة[1].

(١) إدجار فور، أحمد مختار أمبو، مرجع سابق، ص‌ص٢٢ ـ ٢٦.

## الرؤية الاقتصادية لوظيفة التعليم

أشرنا فيما سبق إلى المعنى المقصود للتعليم العالي، والذي ينحصر في إطار التعليم كنظام أو كمؤسسة. وهنا نقصد بالتعليم وضعه فناً وعلماً وممارسة، كوظيفة لها أداءات وأنشطة، وتحقق أهدافاً موضوعة ومرسومة.

والتعليم كما عرفه القدماء «إفادة العلم»، وتتم هذه الإفادة في سياقات ومواقف تعليمية منظمة، من خلال برامج وأساليب مناسبة، وترتبط بها قيم تربوية مصاحبة، وتنتج عنها قدرات ومهارات مكتسبة.

ومن ثم فالتعليم في مفهومه الفني يقوم بوظيفة أو أكثر من الوظائف الآتية:

- إكساب معلومات أو معارف.
- إكساب وتنمية مهارات.
- إكساب وترشيد مسالك.

والمسالك قيم واتجاهات. وهكذا ينحصر التعليم في إطار ما يسمى بالميمات الثلاث:

معرفة ـ مهارة ـ مسلك[1].

وقبل أن نتكلم عن رؤيتنا الاقتصادية لهذه الوظائف التعليمية، فإننا نتساءل عن حقيقة الوضعية الخاصة بالتعليم والتي يدور من حولها جدل مستمر لا ينتهي: هل التعليم خدمي أم هو عمل إنتاجي أو استثماري؟

وفي رأينا أن هذا الجدل يدور في الواقع حول نظرتين تمثلان اتجاهين فلسفيين: أحدهما قديم وثانيهما حديث. وهو جدل عقيم يأخذ بالنظرة الجزئية: الأول ينظر إلى الشكل، والآخر ينظر إلى الأثر. وسواء أكان التعليم خدمة أم استثماراً؛ فإن الدراسات الاقتصادية التحليلية تعطي في إطارها الاجتماعي للخدمات مردوداً اقتصادياً لم يكن في موضع الإدراك أو التقدير من قبل.

ولنا هنا وقفة نعالج فيها هذه الرؤية.

---

(١) د. محمود قمبر، «التعليم كنظام: مقوماته ووظائفه» في د. محمود قمبر وآخرين، **دراسات في أصول التربية**، الدوحة، دار الثقافة، ١٩٨٩، ص١٢٧.

## الخدمات لها عائد اقتصادي:

كان يظن، ولا يزال هذا الظن قائماً بشكل أو بآخر، أن الخدمات تدخل في باب الاستهلاك. فالخدمة إنفاق على عمل وفي مجال غير إنتاجي. وكانت قوة العمل في عصور الاستغلال الرأسمالي محرومة من كافة الخدمات التي تتطلب إنفاقات يظن أنها ضائعة، تقلل من أنصبة الربح المتصاعدة... كان العمال يؤخذون بقسوة العمل طول النهار وشطراً من الليل على مدار الأيام طوال العام دون راحة أو عطلة. ولم يكونوا يلقون رعاية صحية ولا علاجاً طبياً ولا غذاء مناسباً. ولم تتخذ من أجلهم تدابير لتحسين أحوالهم والترفيه عنهم... كان ينظر إليهم كقوة بشرية مسخرة في العمل شأنها شأن القوة الحيوانية التي تجبر على العمل حتى تنفق أو تعجز عن العمل فتهلك.

ثم جاءت الخبرة النابعة من واقع العمل ومعها الحس السليم بأن الدابة لكي تعمل وتستمر في العمل بحاجة إلى راحة وإطعام، وأن الآلة لكي يدوم استخدامها بحاجة إلى رعاية وصيانة، وأن العاملين لكي ينتجوا وترتفع معدلات إنتاجيتهم بحاجة إلى خدمات من كل نوع لحفظ قوتهم وتجديد طاقتهم وتطوير كفاءتهم.

ومن هنا ظهر المفهوم الاقتصادي للخدمات، ووضعت تشريعات وسياسات تحمي قوة العمل من التبديد أو الهدر أو

الإضعاف. وأصبح كل ما ينفق على صحة العامل وتنشيط معنوياته وإشباع حاجاته وتنمية قدراته داخلاً في باب الاستثمار الذي يتعاظم مردوده على صعيد الاقتصاد. وتتنافس الدول المعاصرة في مجال الإنفاق بسخاء من أجل الصحة العامة، والغذاء المناسب، والإسكان المريح والنقل السريع والترفيه الممتع، لما لهذا كله من عوائد اقتصادية تسهم في زيادة الإنتاج القومي.

والتعليم على رأس هذه الخدمات، بل هو أكثرها ارتباطاً بعوامل التنمية في كافة المجالات. فلقد أثبتت الدراسات من حيث ارتباط التربية بالصحة أنه كلما كان معدل الوفيات بين الأطفال والصغار منخفضاً كان مستوى الأم التعليمي عالياً. فالأم المتعلمة هي التي تعنى بطفلها بشكل أفضل وتحافظ على صحته الجسدية والعقلية والنفسية. وكذلك فإن ارتفاع عدد السنوات الدراسية للنساء يرافقه بصفة عامة نقص في معدل الخصوبة. ومن ثم فالتربية في مجالات الحياة لها عائد خدمي ذو طبيعة تنموية واقتصادية[1].

---

(١) كيت لوين، إنجيلا ليتل، كرستوفر كولكوغ، «آثار التربية في أهداف التنمية ـ ٢» في مستقبليات، ٤٨٥، م ـ ١٣، ع ـ ٤، ١٩٨٣، ص‌ص٢٥ ـ ٢٦.

وظهرت نظرية رأس المال البشري عند شولتز، وفكرة العامل المتبقي التي أرجعت حصيلة النمو إلى العوامل النوعية في الإنسان كنوعية العمل ومستوى التعليم وغير ذلك. وبدأت قياسات الربح لتؤكد أن الاستثمار في الإنسان يعطي ربحاً أعلى من الاستثمار في العناصر المالية وفي مقدمتها رأس المال النقدي أو العيني[1].

وهذا ما أكده بدورهما هاربيسون وماير حيث يقدمان العنصر البشري على العنصر المادي في التنمية الاقتصادية، ويريان أن العنصر البشري يقف وراء اكتشاف الموارد الطبيعية واستغلالها على الوجه الأمثل. كما أنه وراء ازدهار التطور التكنولوجي، ويؤمنان بأن الاستثمار في الموارد البشرية يؤدي إلى ارتفاع العائد الاقتصادي، وأن التعليم العالي من أهم مجالات الاستثمار البشري[2].

وقد سبقهما سترومילين السوفييتي منذ بداية الربع الثاني

---

(١) المعهد العربي للتخطيط بالكويت، **اجتماع خبراء حول العلاقة بين العمل والتعليم في البلاد العربية**، الكويت ١٥ ـ ١٨ مايو ١٩٨٢، ص٧٧.

(٢) د. أحمد طلعت البشبيشي، **الاقتصاد والمجتمع، دراسة اجتماعية للتخطيط الاقتصادي**، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، ١٩٨٦، ص٢٥٧.

من القرن العشرين، وتتابع بعده كثيرون ليرفعوا جميعاً لواء «الاستثمار في الرأسمال البشري» وأهمية هذا الاستثمار حيث يرتفع مستوى عائده بقدر ارتفاع المستوى التعليمي، وحيث تعم الفائدة الأفراد والمجتمعات[1].

وتعددت الدراسات الكبرى لإثبات هذه الحقيقة، ولتثبت أيضاً أن تقدم الدول ذات اقتصاد الوفرة كان بفضل التعليم النظامي وما أدى إليه من نمو الدخل القومي بنسبة تتراوح بين الثلث والربع من مجموع الزيادة خلال المدة من ١٩٢٩ إلى ١٩٦٩[2].

وفي الولايات المتحدة الأمريكية التي تفردت في هذا العصر كأعظم قوة، تثبت الدراسات أن أكثر من ٥٠٪ من الارتفاع الذي طرأ على الدخل القومي فيها خلال العقد الخامس من هذا القرن، إنما يرجع إلى ما طرأ على التعليم والثقافة من تقدم أدى بدوره إلى تقدم مناظر في إنتاجية العامل واستثمار الموارد واستحداث الجديد[3].

---

(١) د. آدمز، **التعليم والتنمية القومية**، (مترجم)، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٧٤، ص١٤٢ ـ ١٤٦.

(٢) محمد أحمد الغنام، «التعليم العالي بين الإفراط والتفريط» في **التربية الجديدة**، العدد ١٧، أبريل ١٩٧٩، ص٥.
وانظر كذلك د. آدمز، **مرجع سابق**، ص‌ص١٤٢ ـ ١٤٣.

(٣) د. محمد عبد العليم مرسي، **التعليم العالي ومسؤولياته في تنمية دول**=

كما تؤكد نتائج دراسة أمريكية أخرى زيادة دخل الفرد مدى الحياة من سن ١٨ حتى الوفاة تبعاً لمستوى تعليمه، وتقدم هذه المؤشرات العامة[1]:

- كل تعليم يقل عن ثماني سنوات في المرحلة الأولى يؤدي إلى زيادة في الدخل مدى الحياة بمقدار ٢٨٠ ألف دولار بالأسعار الجارية.
- كل تعليم لثماني سنوات يؤدي إلى زيادة في الدخل ٣٤٤ ألف دولار بالأسعار الجارية.
- كل تعليم ثانوي من سنة إلى ثلاث سنوات يؤدي إلى زيادة في الدخل ٣٨٩ ألف دولار بالأسعار الجارية.
- كل تعليم ثانوي من ثلاث سنوات لأربع سنوات يؤدي إلى زيادة في الدخل ٤٧٩ ألف دولار بالأسعار الجارية.
- كل تعليم عالٍ من سنة إلى ثلاث سنوات يؤدي إلى زيادة في الدخل ٥٤٣,٥٠٠ ألف دولار بالأسعار الجارية.

---

**الخليج العربي**، دراسة تحليلية تربوية لأعمال الندوة الفكرية الأولى لرؤساء ومديري الجامعات الخليجية ٩ ـ ١٢ ربيع الأول ١٤٠٢هـ/ ٤ ـ ٧ يناير ١٩٨٢م ـ البحرين، الرياض ـ مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٨٥، ص٦٤.

(١) د. محمد أحمد الغنام. «المدرسة المنتجة: [illegible]» في **التربية الجديدة**، [illegible] ١٩٨١ [illegible]

- كل تعليم عالٍ من أربع سنوات يؤدي إلى زيادة في الدخل ٧٦٠,٥٠٠ ألف دولار بالأسعار الجارية.

- كل تعليم عالٍ أكثر من أربع سنوات يؤدي إلى زيادة في الدخل ٧٥٨ ألف دولار بالأسعار الجارية.

- كل تعليم عالٍ من خمس سنوات فأكثر يؤدي إلى زيادة في الدخل ٨٢٤ ألف دولار بالأسعار الجارية.

ولا شك في أن ارتفاع مستوى التعليم يترجم في خبرات وكفاءات يستثمرها المتعلم في عمله مما يزيد من إنتاجيته ونوع مهنته التي تتطلب هذا المستوى التعليمي. والشهادة التي يحصل عليها المتعلم ويرتبط بها أجره هي المعبر عن هذه الكفاءة المهنية والتي تقاس فاعليتها وتقدر قيمتها.

ولكن يجب أن نعلم أنه ليس بارتفاع مطرد لمستوى التعليم يرتفع باطراد مماثل مستوى الإنتاجية، فهناك عوامل كثيرة متداخلة تعطي آثارها الوظيفية في زيادة الإنتاجية كالتنظيم المهني. وإدارة العمل ونوعية العمل وعناصره المادية، وصفات خلقية واجتماعية فعالة، وغير ذلك[1].

بل حذرت بعض الدراسات من تجاوز المستوى التعليمي

---

(١) انظر: د. آدمز، مرجع سابق، ص١٤٥.

المناسب لطبيعة العمل، وإلا فإن هذا التجاوز لن يكون له عائد في دخل الفرد، بالإضافة إلى أن كلفة الفائت فيه بجانب كلفته الفعلية تصبح هدراً[1].

وكانت تلك الحقيقة هي خلاصة كتاب أخرجه رامبرجر لتحليل ظاهرة «التعليم الزائد» أو «فيض التربية» Over Education، والتي تكلف الفرد والمجتمع أكثر مما يتطلبه سوق العمل مما يمثل هدراً في الإنفاق وخسارة في العائد الاقتصادي للتعليم[2].

ومما يبرهن عملياً على ذلك مثال حدث في سري لانكا،

---

(١) د. محمد أحمد الغنام، مرجع سابق، ص١٣.

(٢) Rumberger (R.W.), **Over Education in the U.S. labor Market**, New York, Praeger, 1981, p161.

وانظر: هنري م. ليفين وآخرين، «التربية والعمل والعمالة في البلدان المتقدمة: الوضع الراهن وتحديات المستقبل» في **مستقبليات**، ع ـ ٧٠، القاهرة، مركز مطبوعات اليونسكو، ١٩٨٩، ص‌ص٢٣٩ ـ ٢٤٠ يستدل من دراسة أجريت مؤخراً أن كل سنة دراسية فائضة حصلها موظفو شركات الهاتف في الولايات المتحدة، في العام ١٩٨٢، قد انعكست خسارة صافية في الإنتاج تقدر بحوالي ٣,٨ مليار دولار... مما يثبت أن التعليم الزائد بالنسبة إلى احتياجات فرع الاتصالات السلكية واللاسلكية يؤثر على الإنتاجية تأثيراً سلبياً يلغي الآثار الإيجابية المترتبة على رأس المال البشري الإضافي المستخدم.

حيث أن عدد الأشخاص المثقفين كان كبيراً إلى حد اضطر معه أرباب العمل إلى رفع مستوى التأهيل المطلوب كي يحدوا من تدفق المعروض من اليد العاملة، ولم يكن رفع مستوى التعليم مطلوباً لإنتاجية العمل، وإنما لصرف مؤقت في مجرى دراسي يحول بعيداً عن العمل، والناتج زيادة في النفقات، وضياع فرص كان يمكن استثمارها في العمل[1].

ولهذا فإن الخبراء الذين حللوا الآثار الممكنة للإفراط أو الفيض في التعليم ـ مثلهم مثل رامبرجر ـ لا يحبذون رفع مستويات التعليم لممارسة أعمال بسيطة لا تتطلبها لأنه لن يكون لها أي معنى اقتصادي. بل لقد عارضوا فكرة أن يكون للاستثمارات في التربية بعد الدراسة الابتدائية (في مثل هذه الأعمال) مردود أو عائد سلبي ومما يثبت صحة ذلك الرأي أن عائد الدراسات العليا قد قلّ بصفة عامة بعد «أن كان يقدر بمائة ألف دولار في جملة دخل الحاصل على دبلوم عالٍ طوال حياته العاملة، وذلك بعد أن قلّ الطلب عليه في سوق العمل. وأصبح هذا النوع من الدراسات استثماراً قليل العائد أو هامشياً في حساب البعض (مما يجسد ظاهرة انخفاض) القيمة

---

(١) [illegible] «التعلم والعمل بدلاً من التعليم والعمالة» في مستقبليات، [illegible] ١٩٨٦، ص ١٦.

الاقتصادية للتعليم العالي بشكل ملموس»[١].

إن كل هذه النظريات الحديثة التي تعرضنا لها، إنما تمثل رد فعل للمدرسة الكينزية حول العوامل الحاسمة في النمو الاقتصادي والتي ركزت على رأس المال المادي وحده، جاهلة أو متجاهلة أن للتعليم (في مستويات مناسبة) عائداً اقتصادياً يفوق بكثير ما ينفق عليه[٢].

## المعرفة سلعة لها ثمن:

ردد فرانسيس بيكون منذ أوائل القرن السابع عشر بأن «المعرفة قوة» Savoir est pouvoir أو هي «مصدر القوة»، ولا تتمثل قوتها في جانب ثقافي فقط، ولكن كذلك في جوانبها الأخرى وعلى رأسها الاجتماعية والاقتصادية. وفي عصر التقدم العلمي التكنولوجي تصبح المعرفة هي بالفعل عصب هذا التقدم؛ ومن ثم فهي أعز سلعة وأغلاها ثمناً، إذ بقدر ما تحصل عليه الدول من معرفة علمية حديثة، وبقدر ما تمتلك من أسرارها الحيوية الخطيرة، بقدر ما تتفوق على غيرها، وتسيطر

---

(١) ألدو فيزا لبيرغي، «تقليص النفقات التربوية: هل له جوانب إيجابية؟» في **مستقبليات** ٥٨، م ـ ١٦، ع ـ ٢، ١٩٨٦، ص٢٦٩.
وانظر: محمد أحمد الغنام، التعليم العالي، **مرجع سابق**، ص٤.

(٢) [illegible] إبراهيم الشطلاوي، **مرجع سابق**، ص٧٨٤.

على عالمها، نظراً لما تقدمه لها هذه المعرفة وأسرارها من نظريات وتقنيات تمنحها أسباب القوة السياسية والعسكرية والصناعية والاجتماعية.

وليس بالضرورة أن تكون المعرفة المطلوبة هي «معرفة القمة» والتي تمثل أرق وأخطر أنواع المعارف العلمية الحديثة، إذ المعرفة في كل مستوياتها مطلوبة في الإنتاج العصري...

على المستوى الأول وفي البلدان النامية التي تحدّث زراعتها: «ثمة حد أدنى من المعارف ينبغي توافرها لدى سكان الريف لتنفيذ المشروعات الزراعية بنجاح. إن نقص أو سوء فهم المبادئ الأساسية للتكنولوجيا الجديدة من شأنه أن يؤدي على صعيد المردود الزراعي إلى كارثة لا بد وأن تكون لها آثار ثانوية مضرة. كما أن هذا الحد الأدنى المطلوب من المعارف والمهارات ضروري بدرجة الإلحاح نفسها في الصناعات التحويلية وفي قطاع الخدمات»[1].

وفي دولة متقدمة كالولايات المتحدة الأمريكية، وفي المجال الزراعي أيضاً، نجد أن المعرفة العلمية التي استخدمها

---

(١) أكليلوهابنه وستيفان هينمان، «التربية من أجل التنمية الوطنية: نشاط البنك الدولي» في مستقبليات ٤٨، م ـ ١٣، ع ـ ٤، ١٩٨٣، ص١٠٣.

الأمريكان لتهجين القمح قد عادت على الاقتصاد الأمريكي بنحو ٧٠٠٪ خلال عام ١٩٥٥[١].

ومن ثم أصبحت المعرفة العلمية التقنية «أهم العوامل المسؤولة عن النمو الاقتصادي والاجتماعي والعسكري (بمفاهيمها المادية على الأقل) إذ يمثل (مردودها) نسبة كبيرة من الزيادة في معدل النمو الاقتصادي وفي متوسط دخل الفرد (بنسب مختلفة تراوحت) بين ٥٠٪ في اليابان، ٩٠٪ في الولايات المتحدة الأمريكية التي تعتبر اليوم من أكثر دول العالم تقدماً في مجال العلوم والتقنية، وفي توظيفهما في خدمة قضايا التنمية، إن لم تكن أكثرها على الإطلاق»[٢].

ولهذا فإن هنالك مناطق للمعرفة مقصورة على أصحابها في دوائر ضيقة تحامي عنها الدولة ولا تسمح للآخرين أو للأجانب بالاقتراب منها وبالذات في مجال الأسلحة المتطورة (كتلك المستخدمة في حرب النجوم مثلاً)[٣].

---

(١) د. محمد عبد العليم مرسي، **مرجع سابق**، ص٦٤.

(٢) د. زغلول راغب النجار، **قضية التخلف العلمي والتقني في العالم الإسلامي المعاصر**، كتاب الأمة (٢٠)، الدوحة، ١٩٨٨، ص٧٥.

(٣) د. جون ب. ديكنسون، **العلم والمشتغلون بالبحث العلمي في المجتمع الحديث**، (مترجم)، الكويت، عالم المعرفة، أبريل ١٩٨٧، ص١٦.
«لا توجد معلومات تعلنها الحكومة بشأن تكنولوجيا الأسلحة إلا فيما ندر».

وتقوم على هذه المعرفة صناعات مهمة للغاية كثيفة الاستخدام للعلم، ولا تعتمد أساساً على رؤوس الأموال، فهذه توابع بعد المعرفة، ويشتغل بها صفوة من العلماء (العلميين والتقنيين المخترعين) يكوّنون ما يسمى بالقطاع الرابع ويقتصر عملهم على ما يسمى بالموجة التكنولوجية الثالثة والتي تتصل بالإلكترونيك، والفضاء، والصواريخ، والذرة، والكمبيوتر، والتكنولوجيا الحيوية[١].

وتتسابق الدول المتقدمة على تعزيز وتنمية رأسمالها العلمي في هذه الميادين، وقد أصبح ينظر إلى العلم والبحث العلمي في الدول الاشتراكية وفي غيرها كقوى منتجة «بل ولها أولوية مطلقة في الإنتاج»[٢].

إن المعرفة تثمر في مجال رأس المال والمعدات الرأسمالية الجديدة، وتصبح على السواء بمثابة مواد وأدوات، حيث تظهر الأفكار الجديدة في صورة قوانين ونظريات، وفي صورة مخترعات تترجم عاجلاً أو آجلاً إلى معدات رأسمالية جديدة قادرة على إنتاج سلع جديدة تماماً أو إنتاج سلع قديمة بكفاءة أعلى وتكاليف

---

(١) نهاد إبراهيم باشا، **المجتمع الطموح**، التنمية الاقتصادية والتحول الاجتماعي في مجتمع إسلامي على ضوء التجربة السعودية، بيروت، ١٩٨٥، صص٣٦٣ ـ ٣٦٤.

(٢) د. جون ب. ديكنسون، مرجع سابق، ص١٤٧.

أقل[1] وهذا ما تعرفه حضارة مجتمع ما بعد الصناعة.

وهكذا تغيرت النظرة للمعرفة فلم تعد ينظر إليها كسلعة استهلاكية للخدمة أو للمتعة، وإنما كسلعة أداتية إنتاجية قد تغني إذا توافرت البلاد المحرومة من ثرواتها الطبيعية كاليابان.

وهذه المعرفة العلمية سريعة النمو وتتضاعف بمعدلات أكبر من غيرها وتنتج في فروع علمية كمية من المعلومات تنمو بطريقة أسية. ومنذ ثلاثين سنة تقريباً أخذ يتضاعف عدد المنشورات العلمية في فترة وجيزة من خمس إلى سبع سنوات، بل إن المعرفة في الهندسة الوراثية تتضاعف الآن مرتين كل عامين.

ونظراً لهذا النمو المتصاعد للمعرفة بشكل مذهل فقد أصبح يخشى من مخاطر الشقة المتزايدة عمقاً والتي تفصل العلميين عن الجاهلين بأصول العلم في جميع البلدان، والذين قد يعتبرون من وجهة نظر علمية أميين في هذا المجال. وهذا ما يجعل المواطن مرهوناً ـ في الوقت نفسه ـ لاختصاصات العلميين والتكنوقراطيين[2].

وبالطبع فإن إنتاج ونشر وإكساب هذه المعرفة يتم في

---

(١) د. نعيم الشربيني. «النمو الاقتصادي، لماذا يتعثر في الوطن العربي؟» في مجلة **العربي**، العدد ٣٦٩، [illegible] ١٩٨٩، ص٣٣.

(٢) «تأملات في مستقبل التنمية [illegible] العربية الجديدة، العدد ٢٦، [illegible] / أغسطس، ١٩٨٢.

معظم جوانبه في الجامعات ومعاهد التعليم العالي ومراكز البحوث، على مستوى إعداد المتخصصين، وعلى مستوى الدراسات العليا، وعلى مستوى الممارسة البحثية، وتلقى هذه المؤسسات كل عناية ممكنة توفرها لها الدولة لتخريج العلماء أصحاب الخبرة والكفاءة والذين يسهمون بمعرفتهم العلمية في صنع التنمية والتقدم. كما تعمل السلطات على توفير المناخ العلمي والعملي لتوظيف هذه الخبرات والكفاءات على صعيد الإنتاج العلمي والتكنولوجي. ولهذا نجد أن حوالي تسعة أعشار العلميين لا يمارسون أنشطتهم العلمية إلا في ٣٧ بلداً يشكل مجموع سكانها ثلث سكان العالم. كما أن نصف هؤلاء من العلميين والمهندسين الأعلى كفاءة في العالم يعملون في نشاطات البحث الإنمائي العسكري، والذي أصبح يمثل عنصر التفوق والسيادة للدول التي تريد حماية أمنها وفرض هيمنتها[١].

وهؤلاء العلميون والمفكرون والتقنيون يعيشون في مجتمعاتهم كغيرهم من العمال معتمدين في حياتهم على إنتاج سلع التبادل، باعتبار أن «المعلومات سلعة مباشرة وتخضع تماماً لاقتصاديات السوق»[٢].

---

(١) المرجع السابق، ص٧٧.

(٢) بود أ. هول، «المعرفة كسلعة وعلاقتها ببحوث المشاركة» في مستقبل التربية، القاهرة، مطبوعات اليونسكو، ع ـ ٤، ١٩٧٩، صص٤ ـ ٥.

والمعرفة التي نتحدث عنها هنا: نظرية وعملية؛ فالنظرية تمثل العلم المحض، والعملية تمثل التكنولوجيا والتي تعني معرفة تحويل النظريات والمبادئ والحقائق العلمية إلى تطبيقات وأدوات وأشياء وعمليات مسلكية تتمثل في منتجات جديدة وأساليب وطرق إنتاجية جديدة، أو في أساليب تنظيمية وإدارية جديدة، أو في طرق تسويق ووسائل إعلانية مبتكرة.

والتكنولوجيا الحديثة ينظر إليها كسلعة لها سوق عالمية يغلب عليها الطابع الاحتكاري، وتسيطر عليها إنتاجاً وتصديراً قلة من الدول تملك أسرارها والقدرة على إبداعها وتطويرها، ويمكن تصنيفها إلى:

- تكنولوجيا حديثة مجسدة في آلات ومعدات ومرتبطة بقرارات استثمارية.
- تكنولوجيا حديثة مجسدة في شكل مستلزمات إنتاج أو قطع غيار.
- تكنولوجيا حديثة مجسدة في شكل مهارات وخبرات للأفراد تم اكتسابها من خلال التدريب والتعامل الطويل نسبياً مع منجزات التكنولوجيا الحديثة.
- تكنولوجيا حديثة مجسدة تأخذ شكل نظم كاملة للمعلومات والتصميمات التكنولوجية.

- تكنولوجيا حديثة مجسدة تأخذ شكل نظم كاملة للتسويق والدعاية والإعلان[1].

هذه التكنولوجيا الجديدة «تؤدي ـ كما يقول ديكنسون ـ إلى رفع كفاءة الفرد العامل عدة مرات، بل عشرات أو مئات المرات. ولا تغير طريقة صنع الأشياء فحسب، بل إنها تؤدي إلى تغيير الأشياء التي يمكن صنعها»[2].

ولأهمية هذه المعرفة في جانبيها النظري والتطبيقي (التكنولوجي)، فإن الجامعات أولتها اهتماماً بالغاً في مناهج دراستها وبرامج تخصصاتها لتخريج أعداد متزايدة مؤهلة في هذا المجال. بل أنشئت جامعات أو معاهد مستقلة متخصصة فقط في مجالات التكنولوجيا.

في فرنسا توجد مدارس هندسية عليا متنوعة الاختصاصات والتكنولوجية، كما توجد مدارس بوليتكنيك، ومعاهد جامعية تكنولوجية I.U.T ومثل هذه المؤسسات التعليمية العليا تتوافر في معظم الدول الصناعية المتقدمة، وأصبحت تخرج سنوياً أعداداً تتفوق على أعداد المتخصصين في الدراسات

(١) د. محمود عبد الفضيل [illegible] والمشكلات المعاصرة للتنمية العربية، الكويت، عالم المعرفة، ١٩٧٩، [illegible] ٤٤ ـ ٥٤.

(٢) د. جون ب. ديكنسون، [illegible] سابق، ص ص ٢٢ ـ ٢٣.

الإنسانية والعلوم الاجتماعية، والتي تتناقص أهميتها الأكاديمية عمّا كانت عليه من قبل مفسحة المجال للعلوم الطبيعية والتطبيقية والتي يتطلبها التقدم والتنمية الاقتصادية.

ومع ذلك فالعلوم الإنسانية والاجتماعية لها أهميتها المعرفية ليس فقط من أجل تكوين وتأهيل متخصصين فيها، ولكن من أجل تثقيف متكامل وتكوين متوازن للعلميين والتقنيين... ففي الولايات المتحدة الأمريكية تخصص المعاهد التكنولوجية والكليات العلمية والهندسية نسبة ٢٠٪ من المواد الإنسانية والاجتماعية في برامج تدريسها[1].

وهكذا نجد طلاب التعليم الهندسي يدرسون خارج دائرة المعرفة التطبيقية والخبرة التكنولوجية علوماً نفسية واجتماعية وإدارية واقتصادية وبيئية وسكانية وتخطيطية. بل ونجدهم في فرنسا يدرسون كذلك منتخبات وقضايا فلسفية تزودهم برؤية نظرية تحليلية لمشكلات العصر وأزمات الحياة الحضارية المعقدة.

وعندنا على مستوى العالم العربي نجد تقصيراً واضحاً في تعزيز الجانب الإنساني/ الاجتماعي عند إعداد العلميين

---

(١) د. صبحي عبد الحفيظ قاضي، **التعليم العالي في المملكة العربية السعودية بين التقليد والتجديد**، الظهران، مكتبة ،كاظ للنشر والتوزيع، ١٩٨١، ص٤٢ من هذه المعاهد: معهد جورجيا.

والتقنيين في جامعاتنا. ويتواضع المعنيون حين يطالبون بزيادة نسبة المسافات غير الفنية في كليات العلوم والهندسة والتكنولوجيا بحيث تشكل حداً أدنى مقداره ١٠٪ من مجموع المنهاج الدراسي[١].

إن العالم التقني المعاصر أصبح له نمطه المتكامل Homo Concors والذي يجسد في شخصه نموذجين منفصلين ومتباعدين عبر التاريخ: الإنسان الصانع Homo Faber، والإنسان المفكر Homo Sapiens. والدعوة إلى هذا التكامل أطلقها سنو منذ ثلاثين عاماً بقصد خلق نموذج ثقافي أكثر تكاملاً تسهم فيه العلوم والإنسانيات بقدر متكافئ وتندمج فيه الأنْسنة مع العلْمنة[٢].

وليس هناك ما يبرر النظرة الاحتقارية للعلوم الإنسانية والاجتماعية عند نفر من العلميين والتقنيين الذين لا يجدون فيها فائدة مباشرة لقضايا التقدم والتنمية. لأن التقدم كما هو مادي

---

(١) د. يوسف مسنات، «تخطيط برامج التعليم والتدريب والدراسات الهندسية لخدمة المجتمع» في **مجلة اتحاد الجامعات العربية**، العدد ١٨، أبريل ١٩٨٢، ص‌ص١٧١ ـ ١٧٥.

(٢) فرانسسكو د. ساجاستي، «الحضارتان وعملية التنمية» في **مستقبل التربية**، القاهرة، مركز مطبوعات اليونسكو، ع ـ ٢، ١٩٨٠، ص‌ص٢ ـ ٣.
وانظر: إدجارفور، وأحمد مختار أمبو، **مرجع سابق**، ص٢١.

فهو كذلك أخلاقي. والتنمية القومية شاملة لا ينفصل فيها الاجتماعي عن الاقتصادي. كما أن معالجة المفاهيم والرموز لا تقل أهمية عن معالجة الآلات والتقنيات. وإذا كان ويلز قد عاب على الدراسات النظرية والفلسفية التي عرفتها جامعات العصور الوسطى وامتدت بتقاليدها ومنهجياتها الأسكولاتية، ووصفها بأنها «أكبر زبالة فكرية في التاريخ[١] فإن نظرته هذه ليست صحيحة على الإطلاق لسببين:

- أهمية تكامل النموذج الثقافي للعلمي المعاصر على النحو الذي أشرنا إليه في السطور السابقة.

- مراعاة مطالب سوق العمل حيث إن التخصص الضيق والحاد لم يعد مطلوباً في عالم المهن. والذي تجاوز مرحلة تقسيم العمل في أنشطة آلية جزئية مستقلة[٢].

يقول د. حامد عمار: «مع اعترافنا بأهمية التخصص والتخصص الدقيق إلا أن ترابط مشكلات الحياة وتشابك قضايا التنمية يحتم أيضاً وفي نفس الوقت تكامل مختلف فروع المعرفة وتواصلها في سبيل المواجهة المثلى لمجالات الاقتصاد والمجتمع بما في ذلك التعليم والثقافة. ثم إن المعرفة الفنية

---

(١) د. محمد عبد العليم مرسي، مرجع سابق، ص٧٧.

(٢) Gruson (Pascal) et Markiewixz - Lagneau (Janina), op, cit., p. 16.

التكنوقراطية المتخصصة تحتاج إلى معرفة بالعوامل البشرية والبيئية والقيمية، وأبعاد الحاضر والمستقبل حتى تتجسد في واقع تنفيذي»[1].

هناك قضية أخرى تتصل ليس بالنقص الثقافي في إعداد العلميين، ولكن بالنقص الكمي في أعدادهم. وهي قضية عالمية، لكنها تمثل أزمة متفاقمة في دول العالم الثالث. ولن تتمكن الأمة من التنمية العلمية إلا من خلال إعداد العلميين كمّاً وكيفاً. وأصبح هذا الإعداد مقياساً للتفاضل والتمايز بين الأمم.

والملاحظ أن الدول الغربية تملك حوالي ٩٤٪ من كل العلماء والمهندسين والذين قدّر عددهم منذ أكثر من عشر سنوات بحوالي ٢,٨ مليوناً، أي بما يعادل ٢٦٠٠ عالم وباحث لكل مليون نسمة، وذلك في مقابل مائة عالم وباحث فقط في الدول النامية، وإذا قصرنا المقارنة بين الدول العربية، والأوربية، كانت نسبة توزيع العلماء والمشتغلين بالبحوث والعلوم التطبيقية ١,٤ للعرب مقابل ٣٦,٦٪ للأوروبيين[2].

---

(١) د. حامد عمار، **في بناء الإنسان العربي**، دراسة في التوظيف القومي للفكر الاجتماعي والتربوي، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، ١٩٨٨، ص٢٢٨.

(٢) د. [illegible]، **التربية والأسس الثقافية العربية الأوربية**، [illegible]

وتبعاً لإحصاء ١٩٨٤ فإن في الدول العربية من القوى العلمية لكل عشرة آلاف من العاملين ٢,٧ مقابل ٩٩ في الاتحاد السوفياتي، و٦٦ في الولايات المتحدة، و٤٨ في ألمانيا الغربية، و٣٨ في اليابان[١].

ويقرر ماكلوب أن أكثر من ثلث العاملين من سكان الولايات المتحدة عام ١٩٦٠ كانوا يرتبطون بطريقة أو بأخرى بمهن المعرفة كالبحث أو التدريس أو الإعلام[٢] بينما في بلد عربي كمصر كانت نسبة المشتغلين بالهندسة والبحث العلمي عام ١٩٨٠ حوالي ٩٪ أي بمعدل ٢٠٤ مشتغلاً مقابل كل مليون، في الوقت الذي كان فيه المعدل العالمي هو ٨٤٨ مشتغلاً، أي أنه يزيد أربعة أضعاف على المعدل المصري[٣]. ومع ذلك بطالة مهندسين في مصر.

نستخلص مما سبق أن رأسمالنا العلمي على الصعيد الإنتاجي، هزيل بالمقارنة إلى الأرصدة العلمية الضخمة للدول

---

= ألقيت ونشرت في الندوة الأولى ٧ يوليو ـ ٩ أغسطس ١٩٨٦ من ندوات الجامعة الصيفية العربية الأوربية بتونس، ص١٨.

(١) اتحاد مجالس البحث العلمي العربية (الأمانة العامة)، **البحث العلمي في الأقطار العربية**، ورقة قدمت في المؤتمر الرابع للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي، دمشق ١١ ـ ١٢/ ١٠/ ١٩٨٧م، ص٥٠.

(٢) فرانسسكو ر. ساجاستي، **مرجع سابق**، ص٦.

(٣) د. محمود قمبر، التربية. . .، **مرجع سابق**، ص١٨.

المتقدمة. ولا شك في أن هذا الرأسمال يصنع ويتكون على مستوى التعليم وبالذات التعليم العالي. ولا تزال جامعاتنا تسير في فلك الإعداد الأكاديمي النظري، وتغلب عليها الدراسات الإنسانية والعلوم الاجتماعية وما يتصل بها من تطبيقات كالتربية والقانون وإدارة الأعمال والتجارة، وفي سنة ١٩٨٥ بلغت نسبة هذه العلوم ٦٤٪ مقابل ٣٦٪ للعلوم الهندسية والطبية والعلوم الأساسية، والزراعية والبيطرية، وذلك على صعيد العالم العربي كله[١]. وتتفاوت نسبة التكوين العلمي التقني من بلد عربي إلى آخر. نجد على سبيل المثال في دول الخليج أن نسبة طلاب الهندسة والبترول حوالي ١٦٪ وطلاب العلوم حوالي ٩٪ من مجموع الطلاب المسجلين بالجامعات للحصول على الدرجة الجامعية الأولى[٢]. بينما نجد في إسرائيل أن أكثر من ربع طلاب الجامعات في المرحلة الأولى يتخصصون في دراسات علمية

---

(١) د. عبد العزيز البسام، **واقع التعليم العالي في الوطن العربي**، تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٨٣، ص٤٩، ص٥٣.
وانظر كذلك: د. صبحي القاسم، «التعليم العالي في الوطن العربي»، بحث مقدم للاجتماع السنوي السابع للهيئة العامة لمنتدى الفكر العربي تحت شعار **مستقبل التعليم في الوطن العربي**، عمان ١٢ ـ ١٤/ ٥/ ١٩٩٠، ص٦.

(٢) أنطوان ب. زحلان، **العلم والتعليم العالي في إسرائيل**، (مترجم)، القاهرة، دار الهلال، ١٩٧٠، ص١٩٦.

تكنولوجية[1]. وفي فرنسا يتوزع حوالي ٦٦٪ من طلاب الجامعات على الدراسات الأدبية، ٣٤٪ من الطلاب (حوالي الثلث) يتخصصون في دراسات علمية، في حين أن ٦٠٪ من طلاب دول أوروبية أخرى يتوجهون إلى دراسة العلوم الطبيعية والتطبيقية[2].

إن تنميتنا لرأسمالنا العلمي المتمثل في خريجي الجامعات شيء مهم، ولكن هل يعمل اقتصادنا العربي على الاحتفاظ بهذا الرأسمال ويستثمره على أحسن وجه في مجالات العمل؟

هذا سؤال خطير نجيب عنه في موضع لاحق من السياق التالي.

## المهارات المتعلمة قوة الرأسمال البشري:

ليست «المعرفة العلمية» (كرصيد نظري) هي فقط أعز سلعة لها قيمتها الاقتصادية في سوق التقدم والإنتاج، ولكن كذلك وبدرجة متكافئة «المعرفة العملية»، والتي تتجسد في «مهارات المتعلمين». فالقطاع الثالث ـ قطاع المهنيين ـ وبخاصة القطاع الرابع، قطاع الصناعات كثيفة الاستخدام للعلم، يتطلبان مهارات معقدة هي ثمرة التعليم الجامعي أو العالي...

---

(١) د. محمد عبد العليم مرسي، **مرجع سابق**، ص٥٢.

(٢) **أنماط التعليم العالي في الوطن العربي**، دمشق، المركز العربي لبحوث التعليم العالي، ١٩٨٦، ص١٧٦.

لقد انحسرت اقتصاديات المجتمعات الحرفية التي اشتغلت بإنتاجية يدوية تقوم على آلية روتينية متوارثة ومنقولة، يكتسبها جيل الصغار (من تلاميذ أو صبية الصناع) ويأخذونها بالتقليد والمحاكاة لجيل الكبار (من أساتذة أو صناع). في إطار هذه الحرفية كانت المهارة اليدوية تمرينات ليس لها عقل أو فكر، يجيدها على السواء الأمي والمتعلم. وقد يكون في هذه التمرينات أو الحركات أو الأعمال اليدوية جمال وفن، لكنهما ليسا من صنع الخيال العلمي أو الابتكار الفني، بل إنها ثمرة «نمذجة منسوخة ومكررة» حيث كان العمل الحرفي إعادة يومية ومستمرة لنماذج إنتاج موضوعة قديماً درّب العامل على صنعها، وتخرج في النهاية وكأنها صبت في قالب تشكيلي واحد.

هذه الصناعة الحرفية Artisanale تكفلت بها الأسر الحرفية والفابريقات والمشاغل التي عرفتها العصور القديمة والوسطى، والتي تعرفها كذلك مجتمعات الحرفيين في كثير من الدول النامية في عصرنا الحاضر.

لكن مهارات العلميين المهنيين شيء آخر مختلف تماماً عن هذه المهارات الحرفية التقليدية. إن المهارات من النوع الأول معقدة مركبة؛ تدخل فيها المعرفة العلمية والمهارة العملية، وتنتظم في إطار البصيرة المهنية التي تفرق بين المعماري والبنّاء، بين الطبيب والممرض، بين مهندس الميكانيكا والحداد. وهذه المهارات المهنية المعقدة من نوعين:

- مهارات فكرية، كاستخدام المعرفة المنظمة والملكة النقدية المرهفة.
- مهارات تجريبية، كتعلم نظام المختبرات، والقدرة على تقدير الدقة النسبية والألفة مع المواد والأجهزة والبراعة اليدوية في تناولها بطريقة اقتصادية[١].

إن الجرّاح الماهر الذي يستخدم أصابع يديه بكثير من الحذق والبراعة في سياق حركات متسقة ومترابطة سبرناطيقا، ومتداخلة ذهنياً ويدوياً، ليس مجرد قصّاب يعالج ذبيحة، وإنما هو عالم خبير يعرف لم ومتى وأين وكيف يقوم بهذه الحركات المحسوسة والتي تكوّن صلب عمليته الجراحية[٢].

وهذه المهارات المعقدة التي يصقلها التعليم العالي لا تنحل على بساط التحليل والتركيب إلى عناصرها الأولية والتي تستجيب حرفاً بحرف لمواصفات الأعمال المهنية في جزئياتها وتفاصيلها؛ وإنما هي مهارات كلية تعرف مسلكياتها الوظيفية والتي يمكن لها أن تنهض بجملة أعمال في سياقات ومواقف مختلفة[٣] وهذا ما يميزها عن المهارات الحرفية التي تتكون

---

(١) د. جون ب. ديكنسون، مرجع سابق، ص١١٤ ـ ١١٥.

(٢) Grambs and McClure, **Foundations of Teaching, An Introduction to Modern Education**, Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1964, p. 278.

(٣) Jeannet (M.), **Le Psychologue et la Selection des cadres**, Bruxelles Charles = Dessart, 1967, p. 83.

بالتمرين كهيئات ثابتة وكاملة لا تتبدل ولا تتطور ولا تتغير من موقف لآخر. ولأن لها هذه الطبيعة الخامدة (الاستاتيكية) الجامدة فإنها لم تعد ملائمة لعصر الأتمتة والمعلوماتية، وهو عصر أبطل وظائف وخلق غيرها مما يحدث ظاهرة تقادم Obsolescence كثير من الأنشطة المهنية. وهكذا غيّرت التحولات التكنولوجية والعلمية حتى الآن ثلاثة قطاعات إنتاجية: زراعي، صناعي، مهني، وهي في طريقها لكي تصبح العنصر الرئيسي لنشاطات القطاع الرابع[1].

ولهذا فإن المهارات المهنية تتعلم في مستوى عال يتشبع بقدر كبير من النظريات والمبادئ العلمية والمتخصصة، وتصقل في مختبرات ومعامل بحثية وتدريبية، أو تنضج في حقل تجارب وخبرات تنظيرية تحليلية نقدية. هذه المهارات هي التي انتقلت بالعلم من معالجة الظواهر الطبيعية المحسوسة إلى ظواهر لا تحس مباشرة كالحرارة والكهرباء والفيزياء النووية والبيولوجية والجزيئية، وتستخدم تقنيات غير منظورة كتقنية الإلكترونيات

---

= Bise (P.R.)m «L'etude des Metiers et des postes de travail. Le probleme des exigences professionnelles» in Pieron (H.), Traité de psychologie appliquée, V.I., Paris, P.U.F., 1960, P. 479.

(١) ثوري جلبي، «النشاطات التربوية وخبرات العمل» في التربية الجديدة، العدد ٢٩، مايو/ أغسطس ١٩٨٣، ص٢٩.

والأنابيب الفراغية ذات التيارات الإلكترونية مما أكسبنا الترانزستور والحاسب الآلي وأضاف إلى رصيدنا من الأدوات أشعة الليزر والطاقة الكهربائية وغيرها[١].

وهذه المهارات ذات الإنتاج العلمي والتكنولوجي المتميز هي التي ترتفع باقتصاديات الدول الصناعية الكبرى التي تحتكر هذا الإنتاج وتصدر بعضه بأثمان عالية لكافة الدول التي ترغب في تحديث صناعاتها وجيوشها وزراعاتها وعمرانها وتنظيماتها.

لقد أكد آدم سميث أهمية التعليم في إكساب الأفراد المهارات والقدرات اللازمة للإنتاج واستثمار الموارد الطبيعية التي تتحول إلى رأسمال، يصبح سلعاً وخدمات بواسطة الجهد البشري. كتب في مؤلفه «ثروة الأمم» يقول:

«فاكتساب مثل هذه القدرات عن طريق رعاية صاحبها في أثناء تعليمه ودراسته وتدريبه يكلف دائماً نفقات حقيقية تعتبر رأس مال ثابتاً ومتحققاً في الواقع في شخصيته. وكما أن هذه المواهب تعتبر جزءاً من ثروة الشخص فإنها تشكل جزءاً من ثروة المجتمع الذي ينتمي إليه»[٢].

---

(١) مايكل مورافسك، «المرحلة الأخيرة من العلم» في **الثقافة العالمية**، عدد ٢٩، يوليو ١٩٨٦، ص٤١.

(٢) عابدية إسماعيل خياط، **دور التعليم العالي في التنمية الاقتصادية**=

ومن ثم فإن كل الدول الحضارية تحرص كل الحرص على إعداد وتنمية رأسمالها البشري الذي يتملك رصيداً ضخماً من هذه المهارات والتي لا يحوزها في الواقع إلا نخبة من الموهوبين المتعلمين الذين تطول بهم سنوات تعليمهم على مستوى جامعي عالٍ ومتميز، وتنشأ لهم خصيصاً كليات أو أقسام جامعية غير عادية تمثل أقطاب الامتياز Poles d'excellence، ويقوم امتيازها على قدرات فئة مختارة بعناية، وعلى برامج دراسية عالية القيمة تضمن تكثيف الخبرات وصقل المهارات وتنمية القدرات إلى أعلى مستوى مهني ممكن. ويمثل هذا الإعداد الجامعي الأول مجرد حلقة في سلسلة ممتدة من التربية المستمرة لتحديث الفاعلية المهنية بشكل متصل متجدد.

وللاحتفاظ برصيد مناسب من هذه الكفاءات الراقية فإن وجود كليات أو شعب الامتياز في جامعاتنا العربية يصبح أمراً ضرورياً أمام هذا الطوفان البشري الذي يغزو الجامعات وتنطمس فيه العبقريات، «فالموهبة الإنسانية ـ كما يقول قسطنطين زريق ـ هي الثروة المثلى التي لا يسمح لأي أمة بتبديدها، لأن مثل هذا الهدر يصبح مأساوياً بالنسبة للفرد

---

= **والاجتماعية في المملكة العربية السعودية**، جدة، دار البيان العربي للطباعة والنشر والتوزيع، ١٩٨٣، ص٥٤.

وإجرامياً بالنسبة للمجتمع»[1].

في فرنسا تسطع المدارس الهندسية العليا المميزة، وعلى رأسها مدرسة البولتكنيك التي تختار كل عام ثلاثمائة طالب فقط من بين ستة آلاف أو أكثر يتقدمون إليها ويمثلون جميعاً أفضل العناصر التي أفرزها التعليم الثانوي الفرنسي. وفي الولايات المتحدة الأمريكية تبزغ خمس جامعات مشهورة خاصة بالصفوة وتتميز بأنشطتها التعليمية والبحثية العالية هي جامعة ييل، وهارفارد، وشيكاغو، وستانفورد، وبرانستون، وبها جميعاً حوالي ثلاثون ألف طالب اختيروا من بين عشرات أو مئات الآلاف، بينما تزخر باقي الجامعات الأمريكية بجيش طلابي ضخم قوامه حوالي ثلاثة عشر مليوناً من الطلاب[2] وفي اليابان توجد جامعة طوكيو حيث تشتد المنافسة الطلابية على القبول بها بشكل ضارٍ وعنيف، ولا يدخلها إلّا قلة تمثل من ١٠٪ إلى ١٥٪ من أفضل المتقدمين الذين يمرون باختبارات صعبة تمثل مصفاة انتقائية محكمة[3] ومثل هذه الجامعات أو المدارس العليا توجد في دول أوربا الشرقية والغربية.

---

(١) قسطنطين زريق في مقدمته لكتاب فرانك باولز، **القبول في التعليم العالي**، (مترجم)، دمشق، اليونسكو والاتحاد العالمي للجامعات ووزارة التعليم العالي بدمشق، ١٩٧٤، ص١٣.

(٢) Gruson (P.) and Markiewicz - Lagneau (J.), **op. cit.**, pp. 60 - 61.

(٣) إدوار د. بوشامب، **التربية في اليابان المعاصرة** (مترجم)، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٨٥، ص٥٧. =

ويتم اختيار وتأهيل هذه العناصر المتميزة وفق خطط تنموية تأخذ في حسابها معدلات النمو الطلابي ومتطلبات الإنتاج وتحول المهن ونشوء قطاعات وأعمال حديثة. والدول المتقدمة التي تحس بنقص العناصر الطلابية الوطنية التي تتخرج في جامعاتها بحيث لا تلبي احتياجات التنمية العاجلة، تضطر إلى قبول عناصر مؤهلة أو موهوبة تفد إليها من الخارج للتعلم وللعمل. ففي الولايات المتحدة الأمريكية أكثر من ٥٠٪ من حملة الدبلومات الجامعية الهندسية لغير الأمريكيين[١] وهذا الاستيراد للعناصر المميزة يجسد ظاهرة «نزيف العقول» أو «هجرة الكفاءات» التي تعاني منها الدول النامية، ومنها الدول العربية.

وتشير إحدى الدراسات أن عدد مهاجري الدول العربية من أطباء ومهندسين وعلماء مشتغلين بالعلوم الطبيعية قدر بحوالي ٨٤,٥٠٠ فرداً عام ١٩٧٦، تزايدوا فيما بعد بمعدلات متنامية، وتحتل الولايات المتحدة المرتبة الأولى في جذب هذه الكفاءات المهاجرة، تليها كندا، فأوروبا[٢] وأجريت حسابات

---

= وانظر كذلك .Henri Tesenas du Montcel, **op. cit.**, p. 102

(١) **Le Monde de L'Education,** N: 173, Juillet - Aout 1990.

(٢) د. سعد الدين إبراهيم (إشراف)، **مسودة مجلد تعليم الأمة في القرن الحادي والعشرين**: الواقع والتحديات والمستقبلات، عمان، منتدى الفكر العربي، ١٩٩٠، ص٩٢.

قيمة الخسارة التي تتحملها الدول الطاردة بسبب هجرة المدرب الذي يأخذ معه إنتاجه وماله المكتسب منذ رحيله وتكلفة إعداد البديل الذي يحل محله وقيمة العائد الذي كان يمكن أن يؤديه المهاجر طول وقت إعداد البديل، وأظهرت هذه الحسابات فداحة الخسارة التي تصيب هذه الدول الطاردة[1].

والواقع أن ظاهرة نزيف أو هجرة العقول وراءها عوامل خارجية وداخلية مسببة لها... من العوامل الخارجية، إغراءات الدخل المرتفع والتقدير العالي والتوسع في الطلب لوجود سوق عمل نامية باستمرار، وسيطرة نظم وأجواء علمية وإدارية واقتصادية واجتماعية وسياسية تساعد على الاستقرار في العمل والتقدم فيه والتنافس على الإجادة والإبداع.

ومن العوامل الداخلية ما يتعاكس تماماً مع العوامل السابقة، من اختلال النظم في الدول الطاردة وسوء التقدير وانخفاض الدخل وانكماش التنمية واكتظاظ سوق العمل بما يجسد ظاهرة البطالة بين المهنيين العلميين والمتعلمين. ففي مصر على سبيل المثال مائة ألف مهندس زراعي يتزايدون سنوياً للعمل في رقعة زراعية لا تزيد. وبرغم كل المحاولات التي تبذلها الدولة في تشغيل الجدد في أرض جديدة مستصلحة إلا أن نتائج

(١) د. آدمز، مرجع سابق، ص٢٢٧.

تلك المحاولات هزيلة للغاية ومخيبة للآمال[1].

وعلى المستوى العام في مصر نجد أن خريجي التعليم العالي قد تضاعفوا في عشر سنوات (من أقل من خمسين ألفاً سنة ١٩٧٧ إلى أكثر من مائة ألف سنة ١٩٨٧) في الوقت الذي لم تنم فيه العمالة بالقدر المناسب فاحتياجات القطاع الخاص لم تتعد ٥٠٪ من خريجي ٧٧/ ١٩٨٢، واحتياجات القطاع العام (الحكومي) لم تستوعب أكثر من ١٩٪ من خريجي دفعات ٨٣/ ١٩٨٧.

وما يوجد في مصر يوجد في معظم الدول العربية والتي يختل فيها هيكل العمالة وركود سوق العمل. وعلى المستوى العام للدول العربية نجد أن الصناعات التحويلية لا تستخدم غير ١٠٪ من قوة العمل، بينما تستأثر الزراعة بالنصيب الأكبر، وهو ٤٠٪، والبناء والتشييد ٢٠٪[2].

ونظراً للتشوه العام في بنية وفاعلية التنمية العربية حيث يضعف الإنتاج ويزيد الاستهلاك ويتعاظم الاستيراد، وما يرتبط

---

(١) المعهد العربي للتخطيط بالكويت، **آفاق التنمية العربية في الثمانينيات**، الحلقة النقاشية الثالثة للعام الدراسي ٧٩/ ١٩٨٠، يناير ١٩٨١، ص١٧٦.

(٢) د. سعد الدين إبراهيم (إشراف)، **مرجع سابق**، ص٨٥ ـ ٨٦.

بذلك من استقدام خبرات أجنبية، فإننا أصبحنا كما يقول أنطوان زحلان: «مصدرين للوظائف إلى الخارج» وذلك عن طريق إتاحة الفرص لخلق وظائف وأعمال للأجانب في بلادهم لينتجوا ما نستهلكه وليعملوا عندنا كذلك في المشروعات التي نقيمها بفضل خبراتهم[1].

ولكن برغم وجود فائض تعليمي في قطاعات اقتصادية راكدة، فهناك في بعض الدول العربية التي تنتشر فيها بطالة المتعلمين وما يرتبط بها من خسارة اقتصادية، نجد وجهاً إيجابياً معاكساً لهذه الظاهرة يتمثل في القوة التصديرية ـ فيما بين الدول العربية وخارجها ـ لأصحاب الكفاءات من الجامعيين. إن مصر التي تصدر عمالتها المؤهلة إلى عدة بلدان عربية وأجنبية تحصل من جراء ذلك على عائد سنوي قد يتجاوز الأربعة مليارات دولار، في الوقت الذي تحصل فيه على ثلاثة مليارات دولار من عائدات النفط والسياحة ورسوم العبور في قناة السويس[2].

## القيم الإيجابية معززات للتنمية:

قد تسرف بعض النظريات المتأثرة بالنموذج الكلاسيكي الجديد New Classical Model وتعامل رأس المال البشري في

---

(١) المرجع السابق، ص١٠٩.

(٢) جريدة العرب القطرية، ١٣/٨/١٩٩٠، ص٢.

حساباته على أنه مثل أي نوع من السلع الأخرى المادية القابلة للتداول، مع إغفال الجانب الاجتماعي من العملية[1]. ونتيجة مثل هذه النظريات أن اعتقد البعض بإمكانية الفصل في عملية التنمية بين ما هو اقتصادي وما هو اجتماعي، بل بإمكانية استبعاد الاجتماعي تماماً حيث تخفى عوائده ويصعب قياس آثاره ومردوداته.

وهذه نظرية جائرة فيها تجاوز لواقع ظاهرة مركبة متداخلة الأبعاد ومتفاعلة العناصر. ولا ندري في ظاهرة معقدة كظاهرة التنمية أيهما الأقوى فعلاً والأشد تأثيراً: العامل الاقتصادي أم العامل الاجتماعي؟ هذا إذا تركنا بقية العوامل الأخرى التي تتشابك كخيوط ملتحمة في نسيج واحد.

وهذا ما حذرنا منه آدم كيرل وهو يقدم لنا استراتيجية عقلانية تربوية لتنمية المجتمعات المتخلفة، حيث أشار إلى خطأ التركيز على الجانب المادي الاقتصادي والذي يهتم بمظاهر محسوسة مثل زيادة الدخل القومي أو تراكم رأس المال أو وجود سلع وأدوات عينية... إلخ، ونبه إلى ضرورة الاهتمام بالجانب الاجتماعي وتنمية الصفات الشخصية والقيم الإيجابية المعززة

(١) المعهد العربي للتخطيط بالكويت، آفاق التنمية العربية، **مرجع سابق**، ص١٨٥.

لكل تنمية[1].

وبدوره يؤكد الدكتور حامد عمار أهمية القيم في مجال التنمية، فيقول: «تكمن وراء حاجات الإنسان ودوافعه ونشاطه منتجاً ومستهلكاً، مؤثراً ومتأثراً، موجهات لسلوكه يطلق عليها علماء الاجتماع والأخلاق اسم القيم والمعاني، وهي التي تمثل أضواء المرور والطاقة المحركة لجهده وعلاقاته وطموحاته. ويمكننا أن نعتبر مجال القيم والمعاني بعداً في منظومة التنمية البشرية (إذ) يمكن استثمارها وتوظيفها لصالح الفرد والمجتمع»[2].

وهذه النظرة الاجتماعية للتنمية قد عززتها التعاليم الدينية في المجتمعات الإسلامية التي جسدت لها مُثلاً وقيماً تحثها على الاحتراف المهني، وحب العمل وإتقانه، وتزكية العمل المنتج حتى آخر العمر، والادخار، واستثمار المال للصالح العام، والاعتدال في الاستهلاك[3].

---

(١) Curl (Adam), **Educational Strategy for Developing Societies**, London, Tavistock Pub. 9S.S.P.O, 2d ed., 1970, Introduction, p, X - XIII.

(٢) د. حامد عمار، «العوامل الاجتماعية في التنمية البشرية» في **تنمية الموارد البشرية**، بحوث ومناقشات ندوة تنمية الموارد البشرية في الوطن العربي، الكويت ٢٨ ـ ٢٩ نوفمبر ١٩٨٧، ص١٤٨.

(٣) من هذه التعاليم، قوله تعالى: ﴿وَالَّذِينَ إِذَآ أَنفَقُواْ لَمْ يُسْرِفُواْ وَلَمْ يَقْتُرُواْ=

ولم يكن غريباً أن يطلق مرب مسلم حكمة صالحة في كل زمان ومكان تبرز أهمية التربية في جانبها الإنساني/ الاجتماعي من أجل المحافظة على الثروة وتنميتها فيقول: «من ربى ماله ولم يرب ولده، فقد ضيّع الولد والثروة»(١).

وكثيراً ما أطلقت القوى الاستعمارية في العصر الحديث، أحياناً باسم العلم وأحياناً باسم الحضارة والتقدم نظريات تتسم بالعرقية والشوفينية تدّعي أن التخلف الذي تعاني منه الدول النامية ليس إلا نتيجة صفات اجتماعية وتقاليد أهلية هي في طبيعتها معوقة للتقدم ومعاكسة للتنمية، منها: الكسل ونوم الظهيرة، وحب اللهو، وإهمال قيمة الوقت والنظام، والتسليم بالخرافات، وتفشي سلبيات الرشوة والمحسوبية واستغلال

---

= وَكَانَ بَيْنَ ذَٰلِكَ قَوَامًا﴾: وقوله: ﴿وَكُلُوا وَاشْرَبُوا وَلَا تُسْرِفُوا﴾ وقوله: ﴿وَلَا تَجْعَلْ يَدَكَ مَغْلُولَةً إِلَىٰ عُنُقِكَ وَلَا تَبْسُطْهَا كُلَّ الْبَسْطِ فَتَقْعُدَ مَلُومًا مَّحْسُورًا﴾

وقال الرسول ﷺ: «إن الله يحب العبد المحترف» وقال: «إن الله يحب أحدكم إذا عمل عملاً أن يتقنه»، وقال: «لأن يترك أحدكم أولاده أغنياء خير له من أن يتركهم عالة يسألون الناس». وقال: «إذا قامت الساعة وفي يد أحدكم فسيلة فليغرسها»

وقالوا في الأمثال: «ما عال من اقتصد» ـ «اليد البطالة نجسة» ـ «القرش الأبيض ينفع في اليوم الأسود».

(١) د. أحمد شلبي، **التربية الإسلامية: نظمها، فلسفتها، تاريخها**، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، ط ـ ٦، ١٩٧٨، ص٢١١.

النفوذ، والقناعة أو الرضا بحياة الكفاف وما دون الكفاف، والخروج أو التحايل على القانون، وغير ذلك مما يشيع في الأوساط الاجتماعية المتخلفة، ويكوّن ما يسميه ميردال «بقوى الركود» المعاكسة للنمو؛ ومن ثم فلا سبيل للإصلاح في نظره إلا بتغيير البنية الفوقية أولاً، والتي في إطارها وتبعاً لمعتقداتها وأفكارها تسود مثل هذه القيم والعادات[1].

وفي مجتمعاتنا العربية التي تعاني من ظاهرة الأنومية Anomie والتي تجعل منها مجتمعات منهارة في قيمها، متهرئة في نظمها، متهافتة في بنيانها، نجد فوضى قيمية حيث يختلط الأصيل بالبديل، والتليد بالجديد، والإيجابي بالسلبي مما ينعكس أثره في العمل والسلوك[2].

وفي جانب أكثر تخصصية يرى الدكتور حامد عمار أن هناك قيماً ولدتها الحقبة النفطية في بعض الدول العربية التي تضخمت فيها الموارد المالية التي أفرزت ودعمت قيم الاتكالية على الدولة الأبوية من خلال ما عرف بسياسات الرفاه

(١) د. طلال البابا، **قضايا التخلف والتنمية في العالم الثالث**، في المنهج، بيروت، دار الطليعة، ط ـ ٢، ١٩٨٣، ص‌ص١١٢ ـ ١١٣، ص‌ص١١٦ ـ ١١٧.

(٢) لمعرفة هذه القيم المختلطة، انظر: د. محمود قمبر، «التربية والمجتمع» في **التربية وترقية المجتمع**، الدوحة، دار الحكمة ودار المتنبي للنشر والتوزيع، ١٩٨٩، ص‌ص٦٥ ـ ٦٦.

الاجتماعي، كما أفرزت الاعتماد على قدرة المال في شراء أي شيء وكل شيء، وأوهنت قيمة العمل لدى المواطن، وألهبت روح الكسب السريع دون جهد بشري من خلال المضاربات والمغامرات العقارية والمالية. كذلك توجد قيم خاصة مختلفة في الدول غير النفطية والتي صدرت عمالتها البشرية في حركة ضخمة لم يسبق لها مثيل، ونتج من جراء ذلك أن تشوهت قيمة العلاقة بين العمل والأجر، وبين مستويات المعرفة والمهارة من ناحية، ونوع العمل المناسب والأجر العائد من ناحية أخرى[1].

وكما جسد الدكتور عمار شخصية «الفهلوي» التي تتعاكس تماماً مع شخصية «المنتج» على الصعيد الثقافي المصري[2]، فإنه يجسد هنا على المستوى القومي العربي شخصية «الهبّيش» أي الذي «يهبش» ويأخذ لنفسه ما لا حق له فيه... أليست شخصية «سوق المناخ» نمطاً لتعامل الفرد مع مجتمعه؟... وهي صورة لنمط الشخصية التي تريد أن «تهبش» لنفسها عن طريق المضاربة والمغامرة دون أن تبذل جهداً ودون أن يعنيها أمر الاقتصاد الوطني.

---

(١) د. حامد عمار، العوامل الاجتماعية...، **مرجع سابق**، ص١٤٩.

(٢) د. حامد عمار، **في بناء البشر**، دراسة في التغير الحضاري والفكر التربوي، مصر، اليونسكو (آسفك بسرس الليان)، ١٩٦٤، ص‌ص٨٠ ـ ٩١.

«والهبيش» لكي يأخذ أكثر ما يمكن بدون عطاء يبذل، يتخلق بقيم تعمل «للتهبيش» مثل: الانتهازية ـ الزلفى ـ الخداع ـ التحايل ـ التنافس المقيت ـ النفاق ـ الادعاء ـ الإرهاب أو التهديد[1].

وفي مقابل «سوق المناخ» بالكويت توجد ظاهرة «الريان» في مصر حيث قامت عناصر كثيرة بتصفية أصول إنتاجية حقيقية مثل الأراضي الزراعية والمصانع والورش والأسهم وتحويلها إلى صكوك مالية (أصول ورقية) لأخذ أرباح (وهمية) عالية جداً عن أموال لم تدر في دورة اقتصادية إنتاجية، ولم تأتِ نتيجة جهد أو عمل مثمر، مما شكل طعنة قاسية لمستقبل عملية التنمية والتراكم الإنتاجي في المجتمع المصري[2].

على كل حال، فإن مثل هذه القيم والصفات، ليست ـ كما يزعم بعض الشوفينيين من الغربيين ـ جزءاً أساسياً من الطبيعة السيكولوجية والاجتماعية للشخصية القومية في الدول

---

(١) د. حامد عمار، **في بناء الإنسان العربي**، دراسات في التوظيف القومي للفكر الاجتماعي والتربوي، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، ٩٨٨، ص‌ص٢٧ ـ ٢٩.

(٢) د. محمود عبد الفضيل، «شركات توظيف الأموال والجاهلية الاقتصادية الجديدة» في **مجلة العربي**، العدد ٣٦٥، أبريل ١٩٨٩، ص٤٩.

النامية، تقتصر عليها ويصعب تغييرها، «إن التقدم أو التخلف (في القيم والصفات) ناتج عوامل تاريخية. وكان للاستعمار تأثيره في تخلف دول العالم الثالث وخلق تنمية مشوهة... كما أن تقدم الغرب يتمثل في النمو التاريخي للنظام الرأسمالي العالمي الذي أوصلنا إلى أن ١١٪ من سكان العالم يستهلكون ٨٠٪ من مجمل استهلاك العالم على كوكبنا الأرضي»[١].

ومع إقرارنا بحقيقة تبدل القيم والصفات الاجتماعية بتبدل الحضارات في دوراتها التاريخية التي عايشتها المجتمعات والأمم، فإننا لا نقر بتأثير الاستعمار كعامل تاريخي وحيد تنسب إليه ظاهرة التخلف وما تمثله من قيم وعادات منافية للتنمية، فهناك شعوب خضعت في آسيا وأفريقيا للاستعمار حقباً وعقوداً طويلة، بعضها تقدم ونما بمعدلات متسارعة، وبعضها ما زال يرسف في قيود التأخر أو التخلف.

إن القيم تبدلت في كل المجتمعات في فترات تحولها التاريخي وبناء نظمها الاقتصادية؛ فقيم المجتمع البدائي الذي عاش على الصيد والقنص والرعي، غير قيم المجتمع الزراعي الذي عاش على الإنتاج الأولي في استغلال الأرض والعيش في

---

(١) د. إسماعيل صبري عبد الله، «التعليم والتنمية» في **دراسات تربوية**، م ـ ٢، ج ـ ٧، يونيو ١٩٨٧، صص٢٦١ ـ ٢٦٢.

مجتمعات مستقرة تعمل وفق منظومة ثابتة تتمشى مع الطقس والمواسم والتقاليد. وهذه وتلك غير قيم المجتمع الإقطاعي، وغير قيم المجتمع الرأسمالي الذي «أدى إلى ظهور قيم جديدة تركزت حول القيم النقدية والمادية وإنتاج السلع وحوافز الربح... وشاعت مفاهيم الكفاءة والإنتاجية والربحية»[١].

وفي عصر تنفتح فيه الحضارات وتتلاقح الثقافات فإن الأفراد في المجتمعات بدول العالم الثالث يعايشون على الأقل ثقافتين متمايزتين تمايزاً تاماً؛ إحداهما: تركز على القيم التقليدية التي تضفي على مختلف القوميات ذاتيتها المتميزة، والثانية: تعتنق قيماً مستعارة من نماذج ثقافية خارجية. وفي مثل هذه المجتمعات فإنه يجب لكي نتجنب المأساة من إعلاء واحدة على حساب الأخرى، أن نعمل للحفاظ على القيم التي يرتكز عليها مفهوم الإنسان المتضمن في أنبل المثل العليا للديمقراطية الاجتماعية، وتشجيع القيم التي تضفي على المحتوى الإنساني والعالمي للثقافة الوطنية كرامته وعزته[٢].

ولكن المسألة ليست من البساطة بحيث تنحل في مجرد

---

(١) د. حامد عمار، العوامل الاجتماعية...، **مرجع سابق**، ص١٤٩.

(٢) ميغيل إنجيل إسكوته، «التخطيط المثالي للتربية والتنمية» في **مستقبليات** ٦٠، م ـ ١٦، ع ـ ٤، ١٩٨٦، ص٤٨٣.

اختيار لمنظومة قيمية تعمل للتنمية، إنها أولاً وقبل كل شيء مسألة ثقافية يخطط لها عن وعي وبصيرة. وليست التنمية بتعريف محيي الدين صابر إلا «نوعاً من التغيير الحضاري المقصود والمخطط»[1]. والتعليم على رأس العوامل المؤثرة في التغيير الحضاري وله في ذلك أثران:

- أثر عقلي منهجي، في تكوين الوعي وتنمية المعرفة العلمية والبصيرة المهنية وما يرتبط بها من مهارات وقدرات.

- أثر أخلاقي قيمي، «وكلاهما بالغ الأهمية في تشكيل المجتمع ودفع عجلات النمو الاقتصادي»[2].

كما أن رالف م. ميلر، يرى أن المفهوم الجديد للتنمية «يتطلب لا أقل من ثورة فكرية ورؤية جديدة للعالم». ويركز على دور التربية حيث إنها تُسهم في تهيئة الأرضية الصالحة لمثل تلك المفاهيم الجديدة والتي تزدهر معها القيم المعززة للتنمية[3].

---

(١) د. عثمان كشميري، «التعليم العالي ومتطلبات التطور الحضاري»، في **مجلة اتحاد الجامعات العربية**، العدد ٢٠، سبتمبر ١٩٨٥، ص١١٨.

(٢) د. رمزي علي إبراهيم سلامة، **اقتصاديات التنمية**، الإسكندرية، مؤسسة شباب الجامعة، ١٩٨٦، ص١٦٢.

(٣) رالف م. ميلر، «في الأخلاق، والتنمية، والتربية» في **مستقبليات** ٦٨، م - ١٨، ع - ٤٠، ١٩٨٨، ص ص٤٩٤ - ٤٩٦.

وهكذا تكسبنا التربية العصرية قيم الدقة والطاعة والامتثال للقواعد والأنظمة، والحس بالواجب واحترام السلطة، والإبداعية وحب الاستطلاع، والاستقلالية والعمل الجماعي[1].

ونتساءل عن فنية نهوض الجامعة بإكساب قيم التنمية ومدى نجاحها في ذلك المجال... إن القيم في الواقع ليست مادة دراسية تتضمنها مناهج التعليم الجامعي؛ إنها عقيدة وضمير وسلوك، وهي تعاش وتمارس، لا تلقن أو تعلم. كما أن القيم من مكونات الثقافة وصنعها؛ ومن ثم فإنها مسؤولية المجتمع بكل نظمه ومؤسساته ومنها نظم ومؤسسات التعليم، فهل نجحت في دورها القيمي؟

قد يجادل البعض في أن الجامعات ليست كالمدارس في مراحل التعليم العام، والتي تنهض بدور تربوي. إن الجامعات تقدم تعليماً مشبعاً بمعرفة علمية تخصصية، أكثر مما تقدم تربية معنية بالتشكيل الشخصي (النفسي والاجتماعي) للناشئة في سن التشكل والتطبع.

ومع أننا نسلم بجزء كبير من هذه الحقيقة، إلا أن ذلك المفهوم لا يغطي الحقيقة كاملة؛ فالجامعات أوساط اجتماعية

---

(١) كيت لوين، إنجيل ليتل، كرستوفر كولكلوغ، **مرجع سابق**، ص٤٨٣.

علمية ثقافية، والتربية فيها مصاحبة بشكل علني أو خفي للتعليم. . . إن الجامعة بآدابها وتقاليدها، بنظمها ولوائحها، بشكل العلاقات الرسمية وغير الرسمية التي تسود الوسط الطلابي، والوسط الاجتماعي المتفاعل (طلاباً وأساتذة). والجامعة بثقافتها الشاملة، وموسوعية المعرفة في وحدتها المتكاملة، إنما تعمل على خلق أنماط شخصية تتصف بعقلية ونفسية يُعرف بها الجامعي المثقف، والذي يتمايز في وعيه وسلوكه عن شخصية العامل أو الفلاح أو نصف المثقف الذي لم يقدر له أن يعيش سنوات في وسط جامعي له رموزه وأفكاره وقيمه وتطلعاته.

كما أن لكل تخصص مهني في الجامعة، وإن دُرس في شكل معرفي وأكسب في شكل مهارات وقدرات وظيفية، إلا أنه يدرس في إطار قيمي أخلاقي. . . يدرس في إطار ثقافة نقدية تحليلية. . ، يدرس في إطار واجبات تعرفها الدساتير الأخلاقية للمهن.

لقد استطاع التعليم الجامعي وداخل ثقافته الحديثة أن يهز في عالمنا العربي كثيراً من القيم المحافظة التي جمدت الحياة باسم الدين أو العُرف أو التراث. . لقد انكمشت إلى حد كبير الرجعية الفكرية التي سايرت قيم التخلف في مجتمعات سيطرت فيها العقلية الريفية، أو العقلية القبلية، أو العقلية الشعبية

للبسطاء الأميين، وقامت على أنقاضها قيم الحداثة التي أشعت بها جامعاتنا العصرية وبشّر بها مثقفونا من خريجيها وأعلامها المستنيرين.

وفي إفريقيا السوداء أدخلت الجامعات قيماً ثقافية كان لها دور كبير في العمل والتنمية قائمة على العلم - الكفاءة - الامتياز - الديمقراطية - المنافسة - الانتقائية - التقويم من قبل الأنداد - التعاون المنظم[1].

ولا شك في أن لهذه القيم في مجال الاجتماع والاقتصاد تأثيراً عظيماً في إحداث نقلة نوعية كبيرة ارتفعت بالثقافة وبالحياة على صعيد التقدم والتمدين.

(١) خواو باتيستا أروخو إي أوليڤارا، **مرجع سابق**، ص٥٦٩.

# من أجل فعالية اقتصادية للتعليم

ليس لأحد أن يُنكر للجامعات فضل تعليمها، برغم كل ما يُقال عن ضعفها في إرساء قواعد النهضة الحضارية وترسيخ أسس التنمية الاقتصادية. لقد خرجت الجامعات المصرية منذ ١٩٢٦/٢٥ حوالي عشرة ملايين ونصف مليون خريج، وعشرين ألف عالم يحمل درجة الدكتوراه منذ ٣١/ ١٩٣٢، وخمسين ألف مثقف يحمل درجة الماجستير، وحوالي ثمانمائة وخمسين ألفاً من الحاصلين على دبلوم في الدراسات العليا[١].

هذه الملايين المتعلمة هي التي تسلمت زمام الحكم والإدارة والاقتصاد والصناعة والزراعة والعلم والتكنولوجيا والخدمات وعلى رأسها التعليم والصحة. كما استطاع هؤلاء

(١) من دراسة للدكتور السيد حسانين رئيس جامعة المنوفية، والدكتور رجائي الشريف رئيس الإدارة المركزية لتطوير التعليم الجامعي، عرضها لبيب السباعي تحت عنوان: «٦ متغيرات وراء أزمة القبول بالجامعات» في **الأهرام الاقتصادي**، العدد ١١٢٣ بتاريخ ٢٣/ ٧/ ١٩٩٠، ص٢٩.

الخريجون أن يحلوا محل الخبراء والموظفين والمهنيين الأجانب الذين جاء بهم الاستعمار ثم خرجوا من مصر بثرواتها المنهوبة.

وفي الجزائر لم تجد ثورة التحرير عند مجيئها للسلطة في البلاد إلا أرضاً محروقة ومصانع مهجورة ومرافق عاجزة عن الحركة. وكان الظن أن الجزائر لن تقوم لها قائمة بعد رحيل المستعمرين الغاصبين، ولكن خيّب الوطنيون الذين خرّجتهم الجامعات الجزائرية والفرنسية ظن الحاقدين، فنهضوا بالإدارة والعمران على نحو أعاد للجزائر وجهها العربي الحديث[١].

وفي دول الخليج العربي خرجت الجامعات الحديثة وفي زمن قياسي أعداداً مؤهلة، وكان منهم المدرسون الذين استوعبوا حركة التوسع في التعليم، والدبلوماسيون الذين شرّفوا بلادهم في الخارج، والإداريون والمهنيون الذين انتشروا في مواقع العمل بعد أن كانت تحتلها عمالة أجنبية وخبرات وافدة. ولا تزال الحركة الوطنية الجامعية في نمو وازدهار.

وإن دول إفريقيا ما كان لها أن تنجح بعد استقلالها في أفرقة وظائفها، وتسيير قطاعات العمل والإنتاج بدون جامعاتها الوطنية التي خرّجت مئات الآلاف من الكوادر المؤهلة[٢].

---

(١) د. عزت حجازي: **التحدي، التنمية والتخلف في الوطن العربي.** بيروت، دار التنوير للطباعة والنشر، ١٩٨٥، ص١٢٩.

(٢) خواو باتيستا أروخو إي أوليڤارا، **مرجع سابق**، ص٥٧٤.

ومع الإقرار بهذه الحقائق الناطقة بفضل الجامعات، فإن التعليم بجامعاتنا العربية لم يعد يعمل للتنمية ـ كما كان على الإطلاق. في البداية حيث تبدأ مسيرة النهضة، ويكون الانطلاق تقريباً من نقطة الصفر، فإن كل تعليم مطلوب ومثمر وله جدواه وعائده... ولم يكن عيباً أن نبدأ بكليات نظرية تُخرّج إداريين وموظفين ومدرسين، ولم يكن نقصاً أن تقصر جامعاتنا تعليمها على الرجال، فالتقاليد لم تكن بعد قد تهيأت للعصر الجديد. ولم يكن هناك مانع أن تخصص الجامعات تعليمها للنخبة من أبناء الصفوة المميزة في المجتمع، فقد كان لديهم الدافعية والإمكانية لإنجاح الحركة التعليمية الجامعية.. كانت ظروف التنمية في حالة انكماش، وتحاط بمعوقات سياسية واقتصادية واجتماعية وثقافية.

أما اليوم، فقد تغيرت إلى حدّ كبير هذه الظروف المعاكسة، ولم نعد نقبل من الجامعات ما كنا نقبله منها بالأمس. إن التعليم العالي مطالب بتغيير وتطوير دوره الوظيفي في خدمة التنمية.

## على مستوى المعرفة:

١ ـ يجب أن تهدم الحواجز الفاصلة بين وحدة المعرفة في تنوعاتها التخصصية، وأن تكون المرحلة الجامعية الأولى مشبعة

بأساسيات هذه الوحدة التي تجمع بين النظرية والعملية، الإنسانية/ الاجتماعية والطبيعية التقنية، فلم تعد شهادة الثانوية العامة ممثلة للمستوى الثقافي في حده الأدنى أو المناسب للمتعلم في هذا العصر؛ ومن ثم فإن رفع هذا المستوى الثقافي العام إلى مستوى جامعي أولي أصبح مطلباً حيوياً لمثقف متفاعل مع متغيرات عصره.

٢ ـ يجب الإسراع في إنشاء وتدعيم فعاليات أقسام علمية جديدة تتطلبها حاجات التنمية العربية في مجالات الكيميائيات البترولية ـ الطاقة الشمسية ـ زراعة المناطق الصحراوية ـ استكشاف الثروات البحرية ـ مصادر جديدة للطاقة ـ المعلوماتية واستثمارات الكمبيوتر. ولا بد أن تشبع برامج هذه الأقسام بالأساسيات التي تدور حول العلوم واستخداماتها في التنمية وبالذات في مجالات: العلوم والتكنولوجيا والمجتمع ـ مبادئ ووسائل واستراتيجيات العمل التنموي ـ البيئة الإنسانية وتحسين نوعية الحياة[١].

إن المعرفة الجامعية التي تتطلبها التنمية أصبحت لها قضاياها الحيوية مثل توزيع الموارد ومصادر الدخل وزيادة

---

(١) **التعليم العالي والنظام الدولي الجديد** (مترجم)، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج، واليونسكو، ١٩٨٧، ص٢٣، ص٤٢٠ ـ ٤٢١.

الإنتاج والطاقات الغذائية وتوفير العمالة واختيار التكنولوجيا وتوفير الاحتياجات الأساسية والتغلب على المشكلات والتوصل إلى أنماط ثقافية وتعليمية جديدة في مواجهة التصنيع والتحرر والتقدم[1].

٣ - يجب تقديم المعرفة العلمية بأساليب تعليمية غير تقليدية بحيث لا تحتكرها طريقة المحاضرة الجامعية والتي تنقل معلومات جاهزة لا تثير فكراً، ولا تنمي ملكة، ولا تكسب خلقاً، ولا تستهدف حلاً عملياً.

بجانب المحاضرة جدّت أساليب أخذت طريقها في الشيوع والانتشار كحلقات المناقشة، وفرق البحث الموجهة، وورش العمل، والاختبارات المعملية، كما تنوعت أساليب التقويم التي تستهدف العلاج والتطوير والإرشاد والتوجيه. وسقطت ثقافة الذاكرة وامتحاناتها التقليدية التي لم تكن تقيس غير الحفظ والاستظهار.

### على مستوى المهارة:

لم يعد التعليم في كل مستوياته، وبالذات في المستوى الجامعي أو العالي، عملية تلقين، وإنما عملية تكوين: التلقين

---

(١) المرجع السابق، ص٣٤.

يهتم بالمعلومات من أجل التعريف، والتكوين يهتم بالقدرات بقصد التوظيف. وهذا التكوين يتطلب تقديم تعليم له أهداف مفاهيمية وأداتية وإنتاجية لتنمية المهارات المعرفية وغير المعرفية (العملية)، ومن ثم فالتعليم التكويني يركز على المتعلم وأساليب تكوينه في مواقف حيّة تستثمر العمل والتدريب.

وحتى نحقق صفة الفاعلية في هذا المجال فإنه يتوجب:

- وضع سياسة موضوعية للقبول بالجامعات ترتبط بخطط التنمية وسوق العمالة من ناحية، وبحاجات المتعلمين وقدراتهم من ناحية أخرى. ويلزم لذلك استخدام أحسن ما أنتجته سيكولوجية القياس والإرشاد الدراسي والتوجيه المهني من أساليب وآليات تضمن سلامة الاختيار والتوزيع على التخصصات الدراسية النظرية والعملية.

ويعهد بهذه المهمة إلى مكاتب أو لجان فنية تضم أخصائيين من أكاديميين وتقنيين وسيكولوجيين واجتماعيين من أصحاب الخبرات والكفاءات المشهورة.

- تجهيز قاعات الدراسة والمختبرات العلمية والورش العملية والمكتبات الجامعية بكل ما يلزمها من تقنيات وأدوات ضرورية لإتقان التعليم وتنمية مكتسباته.

- تقليل النصاب الطلابي لكل عضو في هيئة التدريس بحيث لا

يزيد المعدل عن عشرين طالباً لكل أستاذ، فليس من المعقول أن نجد مُعلماً يدرس في كثافة طلابية قوامها خمسمائة طالب أو أكثر من ذلك[1]، لقد أصبح التعليم الجامعي يلفظ كل عام أعداداً ضخمة من المهندسين والأطباء والعلميين دون مستوى الكفاءة حيث لم يجدوا كفايتهم من الممارسات العملية لإنضاج مهارتهم التخصصية.

- توثيق العلاقة الوظيفية بين الجامعات ومؤسسات العمل والإنتاج في المجتمع بحيث تتاح للطلاب على مستوى واسع فرص العمل والتدريب، واكتساب الخبرات والتعرف على أحدث التطورات في المجالات العلمية والعملية.

ولا بأس من دعوة أحسن العناصر العاملة في هذه المجالات للمشاركة في أنشطة التدريس أو البحث أو التدريب أو التقويم داخل الجامعات ومع أساتذتها المختصين.

## على مستوى القيم:

لا يكفي أن تكون ممارسة التعليم والتعلم في الجامعات مقصورة على كشف الحقيقة العلمية، وإنما مرتبطة كذلك بوجود

---

(١) انظر: د. ناثر سارة، «التعليم في الأقطار العربية وتحديات الحاضر والمستقبل» في **الاجتماع السنوي السابع للهيئة العامة لمنتدى الفكري العربي**، عمان ١٢ ـ ١٤ مايو ١٩٩٠، ص٥.

الحق الذي يستهدفه العلم أو العمل بالعلم، فالحقيقة والحق وجهان لعملية علمية واحدة[1] هكذا علمنا الإسلام أن نبتغي العلم للخير وللنفع، وأن نتوجه به للخير وللنفع. وكثيراً ما كان الرسول وصحابته وتابعوهم من العلماء المخلصين يدعون ربهم: «اللهم علمنا ما ينفعنا، وانفعنا بما علمتنا».

والقيم في الإسلام هي الأخلاق، والتي قدرها المسلمون ديانةً وحضارة، فعليها بقاء الدين والعلم والحياة، وبها يكون ازدهار العمران وتقدم الصنائع. ولهذا كانوا يقدمون التأديب على التعليم. أثر عن عمر بن الخطاب قوله: «تأدبوا ثم تعلموا». كما ورد عن عبد الله البلخي قوله: «أدب العلم أكثر من العلم». وفي هذا يقول الزهري: «كنا نأتي العالِم فما نتعلم من أدبه أحب إلينا من علمه»[2].

وهذا التقدير الأخلاقي للعلم وأهله جعل من المعلمين في الإسلام قدوة حيّة مؤثرة متبوعة، جسدت نمط المثال أو الزعيم الروحي. قال بعض السلف من العلماء: «كنا نمزح ونضحك

---

(١) عباس مدني، **النوعية التربوية في المراحل التعليمية في البلاد الإسلامية**، دراسة إبستملوجية للمعرفة التربوية، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٨٩، ص٢٦٨ ـ ٢٧٠.

(٢) انظر: د. محمود قمبر، دراسات تراثية، **مرجع سابق**، ج ـ ٢، ص١٠٧.

فإذا صرنا يقتدى بنا فما أراه يسعنا ذلك». وقالوا: «من لا ينفعك لحظه لا ينفعك لفظه» مقدمين بذلك التأثير الشخصي الملحوظ على الدرس التعليمي الملفوظ[1].

وكثيراً ما تقصر جامعاتنا العصرية في هذا المجال بزعم أن العلم شيء والخُلُق شيء آخر ولا علاقة تجمع بينهما. وقد يكون ذلك صحيحاً على المستوى النظري أو التجريدي؛ فالعلم كإنتاج ذهني أو إبداعي أو تجريبي له مسالكه وآلياته الموضوعية والمنهجية، ويشتغل بها العلميون بروح علمانية أو عقلانية، وسواء أكانوا مسلمين أم غير مسلمين... ومع ذلك فهناك فرق بين العالِم المشتغل بالعلم مع نفسه، والعالِم المشتغل بالعلم مع الناس، إن هذا الأخير هو الأستاذ الجامعي الذي يفكر ويعمل في وسط اجتماعي بالتزام ومسؤولية. وهو محمّل برسالة تربوية تجعل من تعليمه نشاطاً مهنياً لا يمكن أن يتجرد من قيمه الأخلاقية. ولهذا فإن أساتذة الجامعات كانوا على مرّ العصور إما فلاسفة مناضلين، أو رجال دين مسؤولين، أو زعماء روحيين، أو مصلحين اجتماعيين، ولم يكونوا مجرد موظفين مأجورين.

ولا شك في أن هذا الجانب القيمي أو الأخلاقي هو

---

(١) المرجع السابق، ص١٠٨.

الجانب المريض في نظام التعليم، وقلما يعطيه الجامعيون ما يستحقه من اهتمام وتقدير. ولهذا فإن معظم طلابنا في الجامعات العربية، وقد عاشوا في فراغ قيمي، يتخرجون فاقدين للروابط الأدبية والروحية والاجتماعية التي تشدهم إلى جامعاتهم وأساتذتهم، ولم يعودوا يكونون شرائح إنسانية هذبها التعليم ونقاها الأدب.. إنهم يقعون فريسة سهلة تنهشها مخالب الجماعات السياسية أو الدينية التي تنتهج إيديولوجية سرية أو شبه سرية تستهدف تقويض النظم القائمة في المجتمع، وتدفع إلى اتخاذ أساليب العنف أو التمرد أو الشقاق. كما أن بعض الطلاب يتخرجون بقيم مهزوزة كالسلبية أو اللامبالاة، أو الهروب من انتمائية وطنية وأعمال إنتاجية إلى تشرد بالخارج أو تقوقع في الداخل أو الانتحار في عالم المخدرات.

وهذه كلها مصائب أخلاقية تصيب الاقتصاد في مقتل، وتحمل الناس باللعنة على العلم والتعليم.

# معوقات أخرى
# لفاعلية التعليم الاقتصادية

تعرضنا فيما سبق للعوامل الداخلية التي تؤثر في فاعلية التعليم على الصعيد الاقتصادي، تلك العوامل اللصيقة بمنهجية التعليم وآليته. ونتناول هنا عدداً آخر من العوامل المرتبطة بفلسفة التعليم، والتي تعكس في الواقع فلسفة المجتمع وتوجهات السلطة الحاكمة، وضغوط القوى الخارجية المؤثرة في المجتمع.

## ١ ـ الكم أم الكيف:

يثور تساؤل جدلي لم يُحسم بعد في معظم المجتمعات المعاصرة: هل التعليم الجامعي للكم أم للكيف؟ وأيهما أفضل للتنمية وأشد تأثيراً؟

لقد أشرنا من قبل في لمحة تاريخية إلى مسار التطور الذي تحول بالجامعات من تعليم النخبة إلى تعليم العامة، ومن الأكاديمية إلى العلمية التطبيقية، ومن المثالية إلى النفعية. والواقع أن ظاهرة الكم التي تتمثل في هذا الغزو الشعبي لأبناء الطبقة

العاملة واقتحامها لأبواب الجامعات، بدأت تستفحل عاماً بعد آخر وتفرز آثارها السيئة على المستوى النوعي للتعليم، وبالتالي على المستوى الفعلي للتنمية في المجتمع.

في أعقاب الحرب العالمية الثانية بدأ هذا الزحف الطلابي نحو الجامعة كثورة كمية ثانية في التعليم بعد ثورة الكم الأولى في العشرينيات والثلاثينيات من هذا القرن والتي سبقت بغزو المدارس في مراحل التعليم العام وفرض سياسة الإلزام في التعليم ومد أجله تمشياً مع مبادئ الديمقراطية وتكافؤ الفرص، وحق كل إنسان في تعليم تكفله الدولة.

إن طوفان الكم هدم السدود وحطم القيود التي كانت تقيمها الجامعات لانتقاء عناصرها الطلابية. ولم تستطع معظم جامعات العالم التوفيق بنجاح بين مطالب الكم ومتطلبات الكيف، مما أساء إلى الناحيتين معاً، وأفرز آثاراً سيئة على صعيد التنمية.

فالبطالة الجامعية السافرة والمقنعة تمثل هدراً مالياً، وذلك بسبب كلفة إعداد الطالب الجامعي الذي لن يعمل لسنوات. وتقدر هذه الكلفة التي تغطي سنوات دراسته في المتوسط العام على الصعيد العربي بحوالي خمسين ألف دولار كرسوم دراسية وإعالة أسرية، هذا بالإضافة إلى أجر فرص العمل الفائتة أو المضحى بها في سنوات البطالة، وهذه قد تطول أو تقصر بحسب

الظروف الخاصة بالدول العربية[1].

وقد يضطر عدد كبير من الخريجين الجامعيين إلى ممارسة أعمال في غير تخصصاتهم أو دون مستوى كفاءتهم، مما يجعل من تعلمهم وكلفة هذا التعلم ضائع القيمة المهنية أو المادية على نحو ما أشرنا إليه بخصوص ظاهرة «الفيض التعليمي»، وهي ظاهرة غير اقتصادية.

- التضحية بطاقات عاملة أو إنتاجية تعد في مستويات وسطى أو شبه جامعية، حيث تعاني الدول العربية من نقص الكوادر التقنية التي تتطلبها أسواق العمالة في الوقت الذي تشبعت فيه بالكوادر المهنية العليا وأصبحت طاردة لها.

إن الدول النامية تحتاج عادة إلى ثلاثة أو أربعة أشخاص من التقنيين المساعدين لكل مهني واحد كالمهندس أو الطبيب.

---

(١) تتراوح تكلفة الطالب الجامعي من دولة لأخرى في العالم العربي.
من ١٠ ـ ١٣ ألف دولار في كل من الكويت والسعودية والإمارات العربية المتحدة في السنة.
وحوالي ٣٨٠٠ دولار في المملكة الأردنية الهاشمية.
٢٨٠٠ دولار في العراق.
١٢٠٠ دولار في تونس والمغرب ومصر وسوريا واليمن الشمالي.
٩٠٠ دولار في السودان والجزائر.
د. صبحي القاسم، مرجع سابق، ص١٢ ـ ١٣.

«وما لم يصحح هذا الخلل فإنه سيؤدي لا محالة إلى تخفيض فعالية جميع المؤسسات وإنتاجية خريجي المعاهد الجامعية عالية المستوى لا سيما في المجالات التي يشتد فيها النقص مثل الهندسة والطب والبحث العلمي لقلة موظفي الدعم وإضاعة وقت الموظفين وجهودهم في مهام لم يعدوا لها الإعداد الملائم»[1].

- هجرة الريف والحرف اليدوية والأعمال الزراعية لتوجه أبناء الطبقات الشعبية إلى التعلم بالجامعات، والتي أصبحت تمثل لهم مصعد الترقي في الحياة أدبياً ومادياً. ولكن في غمار الأزمة التي تحدثنا عنها، فإن العناصر المتعلمة تعيش في أوضاع قلقة لبيئاتها المحلية ومجتمعاتها القومية.

إن التعليم في بلد كمصر على مستوى المدارس والجامعات، أصبح يفرغ القرى من أبنائها المتعلمين، ويقلص بشكل متزايد الأيدي العاملة في الزراعة أو في الحرف التقليدية، ومن ثم فهو تعليم ضد التنمية الريفية وضد إنعاش البيئات الشعبية.

كما أثر التوسع الكمي الجامعي سلباً على التوسع الكمي في مراحل التعليم العام، وأحدث خللاً بالهرم التعليمي في كثير

---

(١) عمر م. عثمان، **آفاق تنمية التعليم العالي في المنطقة العربية حتى عام ٢٠٠٠**، باريس، اليونسكو، ١٩٨٤، ص٢٥.

من الدول العربية التي تعاني أزمة اقتصادية تعجزها عن جبر هذا الخلل.

فلقد شهدت السنوات الأخيرة تزايداً متصاعداً لمعدل التسجيل في التعليم الجامعي، وبلغ في مصر ٢٥٪ من فئة العمر ٢٠ ـ ٢٤ سنة، وفي لبنان ٣٥٪، بل إنه يتزايد سنوياً في الجمهورية العربية اليمنية بشكل مخيف، إذ يقدر بحوالي ٦٥٪، مما يتطلب زيادة مماثلة في التمويل والذي ارتفعت نسبه من ٢٪ إلى ١٦٪ من إجمالي الميزانية العامة للدولة. وربما تعتبر هذه أعلى نسبة إنفاق في التعليم الجامعي على الصعيد العالمي[١].

لقد سجل بجامعاتنا العربية في عام ١٩٨٥ مليونان من الطلاب، وإذا استمر معدل النمو في التوسع الجامعي على حاله فسوف يصل عدد طلاب الجامعات العربية إلى ٦,٢ مليون طالب في عام ٢٠٠٠، أي بزيادة قدرها ٣,٢ مليون طالب في ١٥ سنة فقط، وهذا ما يعجز ميزانيات الدول ويربك خططها التنموية[٢].

---

(١) انظر: د. عبد العزيز البسام، **مرجع سابق**، ص٩.
وانظر كذلك: د. وهيبة غالب فارع الفقيه، د. قاسم محمد برية، «التعليم العالي في الجمهورية العربية اليمنية ورسالته التنموية حتى عام ٢٠٠٠ ـ دراسة مستقبلية» في التعليم العالي في الوطن العربي، **مرجع سابق**، ص٨٣٦.

(٢) انظر مجلة **عالم الفكر**، المجلد ١٩، العدد الثاني، ١٩٨٨، ص١٠٥.

صحيح أن ارتفاع معدلات التسجيل في التعليم الجامعي لم يصل بنا بعد إلى المستوى المتقدم في الدول الصناعية الكبرى[1]؛ لكن هذه الدول فرغت ومنذ زمن بعيد من مشكلات الإلزام في التعليم الأساسي (التعليم الابتدائي والمتوسط)، والتوسع في التعليم الثانوي وتنويعه، والقضاء على الأمية القرائية.. وهذه مجالات تعليمية نحارب على أرضها الجهل والتخلف... حوالي ٢٠٪ ممن هم في سن التعليم الابتدائي لا يجدون لهم مكاناً في المدرسة، وحوالي ٥٠٪ من الكبار الذين تجاوزوا الخامسة عشرة أميون لا يجيدون القراءة والكتابة. وقد عرفنا أهمية العائد الاقتصادي للتعليم الابتدائي على المستوى الإنتاجي العام والذي يتفوق في مردوده على ما يدره تعليم القلة في المرحلة الجامعية.

إنه من الممكن أن نحقق انتشار التعليم الابتدائي بشكل مناسب، وذلك بتخصيص ٢٠٪ فقط من تكلفة التعليم الجامعي، إذا عزمنا على الحد من توسعه وإقامة هرم تعليمي

---

(١) في عام ١٩٨٠ كان مجموع الطلبة المنتسبين للتعليم العالي يمثل ٧٪ فقط ممن تتراوح أعمارهم بين ١٦ و٢٣ سنة. كما يمثل في الوقت نفسه ٠,٨٪ فقط من مجموع سكان المنطقة العربية، أي بمعدل ٨١٥ طالباً لكل مائة ألف نسمة. وهذا أدنى بكثير من الأرقام الممثلة في البلدان الصناعية المتقدمة.

انظر: عمر م. عثمان، **مرجع سابق**، ص٢٢ ـ ٢٣.

طبيعي موزون[1]. إن ما ينفق عندنا على طالب جامعي واحد يكفي لتعليم مائة طفل بالمدرسة الابتدائية... لقد بلغ الإنفاق الجامعي لمواجهة التوسع الكمي في الدول العربية سقفاً عالياً يصعب تجاوزه إلا إذا تهورنا في مجاراة التوسع على حساب التنمية في قطاعاتها الإنتاجية والخدمية وكلها تعاني من نقص التمويل. إن التعليم الجامعي يقتطع في بعض الدول العربية ما يزيد عن ثلث المخصصات المالية التي ترصدها الدولة للتعليم[2]، فهل نقف عند هذا الحد، أم نضحي بكل شيء في سبيله؟!..

لقد أعطانا الجواب الرئيس التانزاني السابق جوليوس نيريري، عندما واجهته مثل أزمتنا لتمويل التعليم خصوصاً وأن كلفة الطالب الجامعي في تنزانيا زادت عن ١٢٧ مرة من كلفة التلميذ بالمدرسة الابتدائية... قال نيريري: «إنه من الضروري مواجهة حقيقة الوضع الاقتصادي القائم، فإن كل بنس ينفق على التعليم يكون على حساب نشاط مطلوب آخر سواء أكان للاستثمار أو للخدمات العلاجية أو الغذاء أو الكساء. والحقيقة أن الحكومة التانزانية لا تملك زيادة إنفاقها على التعليم، بل يجب أن تعمل على خفضه، ذلك أننا لا نستطيع حل المشكلات القائمة بزيادة الإنفاق على التعليم، وبصفة خاصة فإننا لا

(١) د. أحمد طلعت البشبيشي، مرجع سابق، ص٢٣٣.
(٢) د. عبد العزيز البسام، مرجع سابق، ص٢٠ ـ ٢١.

نستطيع حل مشكلات عدم استمرار الطلاب في المدارس الابتدائية بزيادة عدد المدارس الثانوية» وقياساً على ذلك، لن تحل مشكلات التعليم الثانوي بزيادة عدد الجامعات التانزانية»[١].

ونتيجة لاستمرار التوسع في التعليم الجامعي العربي، وعجز الميزانية في كثير من الدول العربية عن مواجهته واستيعاب متطلباته انخفضت كلفة الطالب بشكل أثّر سلباً على نوعية التعليم الذي يتلقاه، فمصر التي تحصل جامعاتها على ٣٢٪ من ميزانية التعليم، تنفق في المتوسط على الطالب الجامعي حوالي مائة جنيه مصري في الوقت الذي بلغت فيه كلفة الطالب الجامعي في الدول الصناعية المتقدمة حوالي أربعة آلاف دولار في السنة، بما يزيد مائة مرة عن كلفة الجامعي المصري[٢].

والعامل الأول المسبب لخفض كلفة الطالب يرتبط بزيادة أعداد الأساتذة الذين يحصلون على نسبة تقع بين ٨٠٪، ٩٠٪

---

(١) **مجلة التربية الجديدة**، العدد ٣٢، مايو/ أغسطس ١٩٨٤، ص١١٠.

(٢) تعادل مائة جنيه مصري حوالي أربعين دولار أمريكياً.

انظر: د. محمد صبري الحوت، **مرجع سابق**، ص٤٤.

وانظر كذلك: د. محمد صديق حمادة سليمان، «سياسة القبول للجامعات في مصر، ومشكلة البطالة بين المتخرجين»، في ندوة التعليم العالي في الوطن العربي، **مرجع سابق**، ص٨١٢.

من ميزانية الجامعة كرواتب، وما يتبقى من الميزانية لا يكفي أبداً لمواجهة الإنفاقات الجارية للخدمات التعليمية والتجهيزات، وكل ما هو ضروري لتحسين نوعية التعليم. ومن ثم فقد ساءت كل المرافق الجامعية وأنشطتها الوظيفية إلى درجة لا يمكن تصورها.

بل إن الحال لتزداد سوءاً إذا أهّلنا الأعداد الكافية والمطلوبة من أعضاء الهيئة التعليمية على النحو الذي أشرنا إليه من قبل... إن المعيدين في كثير من الجامعات المصرية يقومون نيابة عن الأساتذة بتدريس المقررات الجامعية، وهذا ما يضيف نقطة ضعف إلى النقاط السابقة والهابطة بمستوى التعليم[1].

وليست أزمة الكيف في التعليم الجامعي كناتج طبيعي لتضخم الكم، هي أزمة عربية، بل هي كذلك... وربما بصورة أبشع ـ أزمة عالمية تصيب دول العالم الثالث[2]، والدول المتقدمة الأخرى.

---

(١) انظر: د. نائر سارة، **مرجع سابق**، ص٥.

(٢) للوقوف على سوء النوعية التعليمية في جامعات دول أمريكا اللاتينية، انظر: كيث لوين، «تمويل التعليم في زمن الركود الاقتصادي» في **مستقبليات** ٥٨، م ـ ١٦، ع ـ ٢، ١٩٨٦، ص٢٤٤.

وانظر كذلك: فرانسوا أوريفيل، «الأزمة الاقتصادية وأزمة التربية: آفاق مستقبلية»، في **المرجع السابق**، ص٢١٥.

وفي فرنسا يشهد التعليم الجامعي تدهوراً في صفته الكيفية نظراً للتدفق الكمي الذي لا تحدّه قوانين أو شروط مانعة. وللتدليل على سوء الوضع الجامعي فإن ما ينفق على تعليم طالب واحد من المحظوظين بمدرسة البولتكنيك يعادل ٨٣ مرة كلفة الطالب بالجامعات الفرنسية؛ إذ أن ميزانية هذه المدرسة الخاصة بالصفوة المميزة والتي تخصص لتعليم ثلاثمائة طالب في العام هي نفس ميزانية جامعة باريس رقم واحد والتي تضم دفعتها السنوية خمسة وعشرين ألف طالب مستجد[١].

ونقص المخصصات المالية انعكس سلباً على الجامعات الفرنسية في كل شيء حتى أصبحت على حد تعبير الرئيس السابق لجامعة دوفين الباريسية «جامعات شبه ميتة». مما اضطرها في عقد الستينات إلى استخدام هيئة تعليمية غير مؤهلة، نصف أعضائها لم يحصلوا بعد على درجة الدكتوراه[٢].

والجامعات في الولايات المتحدة الأمريكية إذا استثنينا خمساً وعشرين جامعة ومعهداً من ثلاثة آلاف منتشرة في ولاياتها المختلفة، ليست بأحسن حالاً، ولهذا يهرب منها الأساتذة الأكفاء حيث يجدون خارجها وظائف مغرية، ولا يبقى بها غير

---

(١) **Le Figaro**, Paris, 26 Juin 1990, p.2.

(٢) Henri Tesenas du Montcel, **op. cit.**, p. 19 - 32.

الضعاف أو غير الأمريكيين من الأساتذة الذين ينتسبون إلى دول العالم الثالث[1].

والآن وقد عرضنا للكم والكيف في وقائع حزينة تسود وجههما وتدنيهما معاً، على صعيد الفاعلية والتنمية... ما هو موقفنا؟ وما هي سياستنا لتجنب أضرارهما الاقتصادية والاجتماعية والثقافية؟

هذا ما سوف نجيب عنه حين ننتهي من عرض بُعدين آخرين يتداخلان مع بُعد الكم والكيف.

## الثقافة أم العمل:

وهذه قضية جدلية أخرى تُثار بين فريقين: فريق المثقفين المثاليين الذين لا يزالون ينظرون إلى الجامعات تلك النظرة الأكاديمية التقليدية والتي رفعت قديماً شعار «العلم للعلم»، وفريق البراجماتيين أو النفعيين الذين ينظرون إلى الجامعات كمؤسسات اقتصادية ومصانع إنتاج بشري يزود البلاد بالمهنيين والتقنيين والعلميين الذين يسهمون في صنع التقدم لحضارة العصر المادية.

الفريق الأول قد يؤيد سياسة التوسع الكمي في التعليم

---

(١) Ibid., p 83 et p. 88.

الجامعي، إذا أريد بهذه السياسة رفع المستوى الثقافي للشعب، مبرئاً الجامعات من مسؤولية إعداد العاملين وتشغيلهم، حرصاً على أن تبقى الجامعات كما كانت منارات فكر، وقلاع أدب، وحصون علم، ومراكز إشعاع ثقافي. ولا يريد أبداً أن تتحول الجامعات إلى هيئات مقاولات لتوريد العمال، ولا مراكز للتدريب المهني أو للتلمذة الصناعية.

وقد يوجد من أنصار هذا الفريق أكاديميون متشددون لا يرغبون في ابتذال الثقافة إذا تسطحت على الصعيد الشعبي، فالثقافة الجامعية هي الثقافة الرفيعة التي تتطلب قدرات ذهنية عالية المستوى، ومن ثم فهم يحتفظون بالثقافة للصفوة التي يمكنها أن تقف على إنجازات العقل الإنساني وأن تدرس أمهات الكتب في العلم والأدب والفن، وأن تضيف إلى روائع الفكر ما تنتجه عبقرية الجيل وذلك بهدف تأصيل الثقافة في وحدتها الموسوعية لتربية الذوق، وترقية الوجدان، وتنمية العقل.

إنهم يؤمنون بأن تربية مفكر واحد خير للمجتمع وللحضارة من ألف صانع. ولهذا فهم يفصلون التربية الأكاديمية عن التربية المهنية حتى لا تلهيها اعتبارات عملية ودنيوية تبعدها عن وظيفتها الحقيقية. ونظراً لأن الامتياز العقلي هو الخير الأكبر الذي يصدر منه كل أنواع الخير الأخرى، فإن التربية الأكاديمية هي أحسن إعداد ممكن لأية مهنة... أما المهارات المهنية أو

أسرار الصناعة والحرف فإنها تقع خارج تخصصات هذه التربية[1].

أما الفريق البراجماتي فإنه لا ينظر إلى الثقافة هذه النظرة الكلاسيكية أو الرمزية Symbolique إذ لم تعد الثقافة وساماً أدبياً يعلق على صدر المثقف، ولا قيماً مطلقة أو مجردة يتباهى بها أولئك العاطلون القابعون في أبراجهم العاجية يرطنون بلغات ميتة، ويهرطقون بفلسفات عقيمة. لقد اصطبغت الثقافة في هذا العصر بصبغة حضارته وتكيفت مع طبيعتها ونشطت في إشباع متطلباتها. وحضارة العصر تقوم في معظم جوانبها على الماديات إنتاجاً وتنظيماً واستهلاكاً، ومن ثم فإن الثقافة علماً وفناً وأدباً أصبحت وظيفية Fonctionnelle تدور مع الحضارة عقلاً وخيالاً وشعوراً وسلوكاً وعملاً من أجل ازدهار كل القيم التي يصنعها البشر لحفظ وترقية حياتهم الروحية والمادية، الإنسانية والاجتماعية على كل صعيد؛ ومفهوم العمل الذي تعد له

(١) تتجسد مثل هذه الفلسفة التعليمة في كلية سان جون بولاية ميريلاند الأمريكية حيث يدرس الطلبة (وهم من الأذكياء) أعظم مائة كتاب ظهرت في الحضارة الغربية، منها إلياذة هومر والمنطق لهيجل ورأس المال لماركس والكهرباء والمغناطيسية لماكسويل، وفلسفة أرسطو، وعدداً من اللغات القديمة والحديثة بجانب الرياضيات والموسيقى والعلوم.
انظر: بول وود رنج، **نحو فلسفة للتربية** (مترجم)، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٦٦، ص٤١ ـ ٤٨.

الجامعة ليس هو المفهوم المبتذل للعمل اليدوي والذي نشطت به الحرف على النحو الذي أشرنا إليه من قبل، إن العمل في المفهوم الجامعي نشاط مهني راق يمارس في إطار مركب لا تنفصل فيه الرموز عن الأعمال ولا العقل عن اليد. ولا يمكن أن نتصور عملاً يقوم به جامعي لا يخطط وينفذ في إطاره الثقافي، ولا نتصور جامعة تقدم ثقافة لا تخدم الحياة ودنيا العمل. إن تخريج زراعيين مهرة ليسوا مثقفين يفهمون فلسفة وأبعاد وإجراءات التنمية الريفية يعد عبثاً جامعياً أو تعليماً لا تنمية فيه[1].

هذا المفهوم الجديد «للثقافة العملية» إن صح التعبير، هو المفهوم السائد الذي أخذت به الجامعات والمؤسسات العلمية في أنشطتها وخدماتها. لقد أطلقت الرابطة الأمريكية للتقدم العلمي A.A.A.S مشروعاً أسمته «مشروع ٢٠٦١» حيث يقدر اقتراب مذنب هالي من الأرض في عام ٢٠٦١م، وبموجب بنود هذا المشروع تقدم الرابطة إسهامات متنوعة في نشر الثقافة العلمية، وتنمية القدرات الفردية تحت شعار «العلم للجميع» حتى يتمكن كل فرد أمريكي في خلال ٧١ سنة أن يتملك ثقافة علمية وتقنية مناسبة للعصر الذي سوف يعيش فيه. وكذلك فإن أكاديمية العلوم الأمريكية أصدرت من جانبها تقريراً بعنوان «كل إنسان

---

(١) محمد الأمين الفارس (تعقيب) في تنمية الموارد البشرية، مرجع سابق، ص٩٧ ـ ٩٨.

يحسب» لتحسين تعلم الرياضيات وتوظيفها في أمور الحياة. وهذا ما تفعله الجامعات الأمريكية على صعيد الثقافة والعلم والعمل[1].

كما توجد محاولات من قبل رجال الأعمال في اليابان خاصة بإنشاء جامعات توجه لخدمة أهدافهم الخاصة. كما تعد الدولة في اليابان معاهد خاصة للتدريب أثناء الخدمة لرفع مستوى كفاءة العاملين[2].

وما يوجد في اليابان يوجد نظير له مماثل في الدول الصناعية المتقدمة. ومن الطريف أن تقرير منظمة العمل الدولية في كينيا أشار إلى التوصية بتأجيل القبول بالجامعات لمدة تتراوح بين عامين وثلاثة أعوام على أن يتقدم المرشحون للالتحاق بالجامعات بعد هذه الفترة بما يثبت حصولهم على خبرة في العمل أو خدمة في المجتمع حتى يكون هناك ربط عضوي بين التعليم والعمل[3].

وإذا كانت الجامعات تتفاعل مع مجتمعاتها تأثيراً وتأثراً، فإن هذا المفهوم الجديد للثقافة الجامعية لم يتأصل بعد نظرية

---

(١) Le Monde de L'Education, N: 173, Juillet - Aout 1990, p, 57.

(٢) د. محمد عبد العليم مرسي، مرجع سابق، ص٥٥.
وانظر كذلك: ستيفن د. كيرتز، مرجع سابق ص٥٤٠.

(٣) د. أحمد طلعت البشبيشي، مرجع سابق، ص‌ص٢٣٢ ـ ٢٣٣.

وتطبيقاً في عالمنا العربي لانكماش عوامل التنمية وضمور قوى العمل.

لقد وصلت فوائض عوائد النفط إلى ٣٥٠ بليون دولار في نهاية عام ١٩٨٣، واستثمر معظمها في الأسواق المالية الدولية وفي اقتصاديات الدول الغربية الصناعية. وهذه المبالغ الضخمة لو استثمرت في العالم العربي لخلقت ملايين الفرص الجديدة للعمل في كافة المجالات، ورفعت بذلك نسبة المشاركة من ٢٥٪ للقوى العاملة إلى مثيلتها في غرب أوربا (٤٥٪) حيث تستغل الوفور المالية الهائلة في إنشاء صناعات هندسية، وهي الصناعات الأساسية التي تستند إليها أي عملية تصنيع جادة، أو في إنشاء صناعات تكنولوجية متنوعة ومتقدمة تستوعب الجامعيين المؤهلين، ونزيد بذلك من نصيب الإسهام الصناعي في مجمل الإنتاج القومي (حالياً ٧٪ أو ٨٪ وهو نصيب هابط للغاية). كما ننشّط التجارة العربية الداخلية، وهي في واقعها المخزي لا تشكل سوى ٥٪ أو ٦٪ من إجمالي التجارة العربية مع العالم، مما يمثل زيادة مفرطة في الاستيراد من الدول الصناعية على حساب اقتصاد عربي مخنوق أو منهار[1].

---

(١) عبد الله صايغ، «١٩٧٣ ـ ١٩٨٣، عشر سنوات فريدة» في **اقتصاديات الدول العربية: بنيتها وآفاقها المستقبلية**، المؤسسة العربية المصرفية، ط ـ ٢، ١٩٨٤، صص١٣ ـ ٢٠.

ومن المؤسف أن حجم الناتج في مجموع الأقطار العربية لعام ١٩٨٥ لم يزد عن ٣٪ من حجم الإنتاج العالمي[١]، وهبوط هذا الناتج ناشئ عن ضمور الإنتاجية الزراعية والصناعية واستفحال قطاع الخدمات الطفيلي والسلبي في معظمه والذي يغطي بحوالي ٦٠٪ من مجموع القوى العاملة، وهي نسبة تكاد تبلغ ضعف نسبة العاملين بالخدمات في دولة عظمى كالولايات المتحدة الأمريكية[٢].

ومع ذلك فلا نرمي باللائمة كلها على دول النفط الغنية والتي تستثمر أموالها في الخارج، فرأس المال ـ كما يقولون ـ جبان... من يثق في سياسات الحكومات وبالذات في الدول المكتظة بالبشر الفقيرة في اقتصادياتها والتي تعاني اضطرابات سياسية واجتماعية، وانقلابات عسكرية، وتقلبات متوالية تعصف بجو الاستقرار والأمان والازدهار وهو الجو الذي يسمح بالاستثمار ويحقق الظروف الملائمة للتنمية[٣].

كما أن الدول النفطية صغيرة لدرجة لا تسمح بتنمية صناعية لها وزنها، بل إنه لا يمكن لأي قطر عربي مهما كان

---

(١) د. نعيم الشربيني، **مرجع سابق**، ص٣٢.
(٢) آدم متز، **مرجع سابق**، ص١٣١.
(٣) د. عاطف السيد، **دراسات في التنمية الاقتصادية**، جدة، دار المجتمع العلمي، ١٩٧٨، ص ص٢١٥ ـ ٢١٨.

كبيراً أن يقوم وحده بهذه التنمية وأن ينتج بشكل تنافسي وربحي، فالصناعة الثقيلة كالتجهيز مثلاً لكي تكون ذات مردود كاف فإن الحد الأدنى لإنتاجها لا بد أن يكون أكبر بمقدار خمس أو ست مرات من الإنتاج الذي تستوعبه السوق المحلية. وهذا يفسر سبب انكماش السوق العربية الإنتاجية التي لم تُعرف لها وحدة إنتاج وتصدير وتوزيع واستهلاك في مجال قومي واسع[1].

ولهذا فإن الجامعات العربية التي تعكس أوضاع التنمية في مجتمعاتها لا تزال بعيدة عن جامعات الدول الصناعية المتقدمة في ربطها العضوي للثقافة والعلم والعمل.

## الرجل أم المرأة؟

كان روسو (م/ ١٧٧٢م)، مع أنه صاحب نظرية ثورية في إصلاح التعليم إبان عصره في القرن الثامن عشر يمايز بين تعليم الذكور والإناث، حيث خصص للفتاة تربية تجعل منها ربة بيت: زوجة صالحة، وأماً حانية، تجيد فن الطهي وزخرفة البيت وأشغال الإبرة ورعاية الصغير والترفيه عن الأسرة.

وهذه التربية النسوية كانت ـ على كل حال ـ تتمشى مع مقولة أن العلم والاشتغال به والابتكار فيه هو من عمل

---

(١) د. عزت حجازي، مرجع سابق، ص١٩٠.

الرجل. أما الفتاة فليس لها إلا تربية أسرية تتفق مع طبيعتها الأنثوية، وتبعدها عن هموم العلم وشواغل الصناعة، ومن ثم بقيت الفتاة محصورة في دائرة تربوية واجتماعية خاصة تعدها لتدبير المنزل.

ومع التحولات الاجتماعية، والثورة الصناعية، والحروب الأوربية، وتغير النظم السياسية والتي مهد لها روسو بكتاباته، حدثت تأثيرات قوية أسقطت مبدأ التمايز في التربية تبعاً للنوع، وأقامت علماً لا جنس فيه.. ولكن إسقاط التمايز شيء وتدعيم المساواة التامة بين الجنسين شيء آخر.. فلا تزال توجد هوة على المستوى العالمي تفصل وبدرجات مختلفة بين الذكور والإناث في تحصيل العلم والاشتغال بالتكنولوجيا وبالذات في المستويات العليا، وفي دوائر العمل ذات المسؤولية الخاصة.

لقد سار تعليم البنات في المنطقة العربية خلف وبعد البنين بمراحل زمنية تفاوتت من بلد لآخر تبعاً لقوة الضغوط والتقاليد والأعراف المحافظة.. كان رفاعة الطهطاوي (م/ ١٨٧٢م) يدعو في «مرشده الأمين» إلى تعليم البنات والبنين، ويقاومه آخرون باسم الدين، ويخرج أحدهم كتابه: «العنوان في تحريم تعليم النسوان».. ولكن تيار الإصلاح ـ في عالم يشهد عن قرب روح حضارة جديدة غازية ـ كانت له الغلبة، ونهضت على أرض من المقاومة والصراع، حركات تحرير المرأة وتعليم الفتيات، وفتحت

المدارس ثم الجامعات أمام البنات بشكل اختلاطي أو انفصالي تبعاً للجنس... وبعد جهاد عقود متعاقبة لا تزال المسافة كبيرة بين تعليم الجنسين وبالذات على المستوى الجامعي[١].

في الفترة من ١٩٧٠ إلى ١٩٨٠ قدّر مجموع المتخرجين من مؤسسات التعليم العالي في الدول العربية بـ: ٩٧٣ ألف خريج، بينما قدرت نسبة المتخرجات بنحو ٣٢٪ من إجمالي هذا العدد[٢].

وتحركت هذه النسبة ببطء شديد حيث وصلت نسبة الإناث في عام ١٩٨٥ إلى ٣٣٪ من المجموع الكلي للطلاب المسجلين في مرحلة البكالوريوس في الجامعات العربية[٣].

وعلى مستوى الدول توجد أقل نسبة في المملكة العربية السعودية، وتقدر بحوالي ١٠٪ فقط، وأعلى نسبة توجد في دولة مجاورة لها هي البحرين، وتقدر بحوالي ٥٣٪.

وإذا تتبعنا نسب المتعلمات في الفروع العلمية الدقيقة التي

(١) د. عبد العزيز البسام، **مرجع سابق**، ص١٠.

(٢) عمر م. عثمان، **مرجع سابق**، ص٢١.

(٣) د. صبحي القاسم، «التعليم العالي في الوطن العربي» في الاجتماع السنوي السابع للهيئة العامة لمنتدى الفكر العربي، **مرجع سابق**، ص٧.

تخرج المهنيين في المجالات العملية والتطبيقية كالطب والهندسة والعلوم البحتة نجد أن نسبة الفتيات تتدنى كثيراً في معظم جامعات الدول العربية[١].

هذه الظاهرة السلبية ليست مقصورة على العالم العربي، إنها منتشرة بدرجات متفاوتة على الصعيد العالمي وفي كل الدول المتقدمة والنامية.

في الولايات المتحدة الأمريكية تبلغ نسبة الجامعيات المتخرجات في العلوم والهندسة أقل من ٣٠٪ وفي مجال أكثر تخصصاً كالهندسة تبلغ نسبة المهندسات ما بين ٨٪ إلى ١٠٪ من إجمالي العاملين الجدد في هذا الميدان المهني. وتتدنى هذه النسبة أكثر فأكثر على مستوى الدراسات العليا للحصول على درجة الماجستير أو الدكتوراه[٢].

وهذا الوضع لا يختلف كثيراً في معظم الدول الصناعية المتقدمة[٣]. في بريطانيا كانت النساء يشكلن في عام ١٩٨٠ نسبة

---

(١) د. نجاة المرسي السنباري، «تعليم المرأة وعلاقته باحتياجات العالم العربي من القوى العاملة» في **قضايا تنمية الموارد البشرية في الوطن العربي**، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ١٩٧٥، ص٢٣٨.

(٢) Le Monde de L'Education, **op. cit.**, p. 56.

(٣) Pascale GRUSON et Janina MARKIEWICZ - LAGNEAU, **OP. cit.**, p.115.

وانظر كذلك: چالن هاردنغ «الفتيات والنساء في التعليم الثانوي =

١٪ فقط من أطر المصارف العليا و٢٪ من الأساتذة الجامعيين وفي الوظيفة العامة و٥٪ من أمناء السر الدائمين و٨٠٪ من مجموع الموظفين الإداريين المرؤوسين... وهكذا تظهر صورة المرأة كتابعة للرجل في التعلم والعمل[١] ونخشى من تفاقم ردة تربوية واجتماعية تلزم المرأة بالرجوع إلى البيت في عصر تتكاثر فيه المشكلات: بطالة متعلمين ـ تفكك أسر ـ انحرافات وعنف الشباب ـ جنوح الأحداث... ولا يعدم أنصار هذه الردة تبرير موقفهم بحجج دينية واجتماعية واقتصادية تغلف دعوتهم المغرضة وترفع شعار رعاية الأسرة، وتعلي من دورها في تربية الصغار وتدبير المنزل وهو دور يدخل في صلب عملية التنمية أو الإنتاج.

قدرت إحدى الدراسات أن ربة البيت الأمريكية «تعمل في الأسبوع الواحد، على أساس الأجور التي كانت تدفع عام ١٩٧٠ لأعمال مماثلة لتلك التي تقوم بها، عملاً يعادل أجره ٢٧٥ دولاراً أسبوعياً، وأن خدمات ربات البيوت تكون بمجموعها تقريباً، ربع مجموع الإنتاج الوطني»[٢].

---

= والعالي» في **مستقبليات** ٥٦، م ـ ١٥، ع ـ ٤، ١٩٨٥، ص ص٦١١ ـ ٦١٦.

(١) أوللاً كان، «التوجيه المهني وسوق العمل، أنوجه من أجل التغيير أم من أجل التدجين؟» في **مستقبليات** ٦٨، م ـ ١٨، ع ـ ٤، ١٩٨٨، ص٥٣٠.

(٢) د. عبد الجليل التميمي (إشراف)، **الحياة الاقتصادية للولايات العربية**=

وفي مواجهة هذه الردة تنشط الدعوات المناهضة لتحجيم دور المرأة في المجتمع، وتبذل الدول المتقدمة جهوداً مشكورة لمحو الصورة الذكورية للعلم والعمل، وهدم منظومة القيم التي تدعمها. وقد اتخذ مجلس الهندسة Engineering Council ولجنة تكافؤ الفرص Equal Opportunity Commission في بريطانيا قراراً مشتركاً في أن يكون عام ١٩٨٤ هو عام ولوج النساء إلى قطاع العلم والتكنولوجيا. وقامت منشآت إنتاجية ومؤسسات تعليمية مجتمعة ومتفردة ـ بحملة واسعة لزيادة عدد المنتسبات إلى هذه المجالات[١].

من قديم أقرّ أفلاطون في جمهوريته بالمساواة بين الرجل والمرأة في التعلم أو العمل، إذ لا يوجد مجال خاص بالرجال وآخر بالنساء، وإنما لكل عمل طبيعة تتطلب استعداداً خاصاً من الرجل أو المرأة، حتى في الحكم إذ «ليس في الأعمال المتعلقة بإدارة الدولة ما يختص بالمرأة كامرأة أو بالرجل كرجل، ولكنها مواهب موزعة على أفراد الجنسين سواء بسواء. فالمرأة باعتبار جبلتها صالحة لكل عمل كالرجل... ولا فرق بين طبائع

= **ومصادر وثائقها في العهد العثماني**، زغوان (تونس)، مركز الدراسات والبحوث عن الولايات العربية في العهد العثماني، ١٩٨٦، ص١٢٥. من دراسة للدكتورة ليلى الصباغ.

(١) جان هاردنغ، **مرجع سابق**، صص٦١٨ ـ ٦٢٠.

الرجال وطبائع النساء باعتبار حكم الدولة، وإنما هو تفاوت بينهما في الدرجة قوةً وضعفاً»[1].

وهذا ما ننادي به في عصرنا الحديث: علموا الجنسين ذكوراً وإناثاً وافتحوا أمامهم جميعاً أبواب التعليم العالي وميادين العمل على اختلافها واتركوا للأصلح منهم أن يمارس دوره تبعاً لموهبته ومقدرته، فليس الرجل أصلح على الإطلاق، وليست المرأة أسوأ على الإطلاق. ولقد شهدنا في عصرنا قيادات نسائية أدرن الحكم بكياسة واقتدار سواء في الدول المتقدمة أو النامية... كما شهدنا حتى في الدول الإسلامية المحافظة كالسعودية خروج البنات ليس فقط للتعليم الجامعي وللعمل المهني، بل دخلن في مجالات الدفاع المدني والخدمة العسكرية. فالضرورة لا تعرف قانوناً، ولا تعرف عرفاً ولا تقليداً.

## حلول ميسورة:

هذه الثنائيات التي تعرضنا لها في الصفحات السابقة تتضمن في كل منها طرفين متقابلين، وليس موقفنا أن نختار أحدهما؛ فالمسألة لا تبسط بهذا الشكل، وليس لنا أن نعتبر أحدهما صالحاً والآخر فاسداً. وإذا وجد من يتعصب لطرف

---

(١) **جمهورية أفلاطون** (نقلها إلى العربية حنا خباز)، بيروت، دار التراث، ١٩٦٩، صص١٥١ ـ ١٦٧.

ويعليه على الآخر فهو مخطئ لأنه لا ينظر إلى حقيقة العمل من كلا وجهيها. . . إن الثنائية كانت مفردة زيدت عليها مفردة ثانية تمثل واقعاً وظيفياً جديداً.

كانت الجامعات تعمل للكيف مع قلة من أبناء الصفوة المميزة في المجتمع، ثم دخلها مع التطور بُعْد الكم ليكون لأبناء العامة حظ من هذا التعليم الجامعي، تحقيقاً لمبادئ الديمقراطية الحقة التي تتطلب شعباً متعلماً لا صفوة متعلمة، وتدعيماً لمتطلبات التنمية في جانبها البشري.

وكانت الجامعات تعمل للثقافة الأكاديمية الرفيعة التي تنعمت بها النخبة وقد استخدمت كل من وما في المجتمع لصالحها، فدخلتها مع التطور وظيفة نفعية تختص بتأهيل العاملين في كل مواقع العمل الإنتاجي أو الخدمي.

وكانت الجامعات للشباب من جنس الذكور، فدخلها مع التطور البعد النسوي بعد أن أصبح للمرأة بروز اجتماعي مؤثر في دنيا العلم والعمل، ومنافس لأوساط الرجال.

وكل مفردة جديدة لا تلغي القديمة، إنما تنضاف إليها وتطلب معها حاجتها من التعليم. ولكن الاستجابة المرضية لم تكن ميسورة، فزيادة الوظيفة التعليمية أربكت الجامعات، ويتطلب الأمر جهوداً مضاعفة لكي تنهض الجامعات من منظور التنمية بثنائياتها على خير وجه.

إن الكم، هذا البعد الجديد أثر كما رأينا سلباً في الكيف من حيث الفاعلية الداخلية للجامعات: سوء توظيف على المستوى التعليمي، ويتمثل ذلك في: كثافة طلابية للمعلم الواحد ـ قلة تجهيزات ونقص معامل وإمكانيات ـ قلة كفاية الأعداد المؤهلة من الأساتذة الجامعيين. كما أثّر بالسلب من حيث الفاعلية الخارجية، ويتمثل ذلك في:

اختلال في قوى العمالة: تعطل من ناحية، وكثرة المعروض من ناحية لزيادة الطلب من الكفاءات النوعية النادرة أو المهجورة ـ اشتغال بوظائف دون مستوى التأهيل أو خارجه ـ العمل بكفاءة هابطة عن المستوى المطلوب.

والعامل الأول المؤثر في سوء الوظيفية يتمثل في قلة التمويل. وقد بلغت المسألة في هذا الموضوع وضعاً حرجاً بالنسبة للدول التي تتكفل تماماً بهذا التمويل، ولم يعد لها الحق في أن تزيد من مخصصاته لتعليم شعب بحاجة ماسة إلى غذاء وصحة وكساء وإيواء وأمن وغير ذلك مما هو ضروري وخاص بمقومات الحياة.

وما دام التعليم قد أصبح قضية المجتمع الأولى، خدمةً واستثماراً؛ فإنه بكل مؤسساته وهيئاته الحكومية والأهلية مطالب بتحمل المسؤوليات في توفير الأموال التي تعمل لتحسين التعليم كماً وكيفاً:

١ ـ الرسوم الدراسية في الجامعات قد تصبح فرضاً لا بد منه لدفع جزء من نفقات متزايدة، على أن تخصص منح دراسية لفئات متفوقة. وقد يعفى منها الذين يستحقون الإعفاء من المعسرين.

ولا أفهم أي معنى لمجانية التعليم الجامعي في مصر في الوقت الذي يغرم فيه الناس على اختلاف طبقاتهم مصاريف باهظة في مسارب خاصة يتطلبها التفرغ للتعليم والنجاح فيه. بل قد يغرمون في تربية الصغار بدور الحضانة أضعاف أضعاف ما قد تفرضه رسوم الدراسة بالجامعة... إن المبرر الوحيد في نظرنا يتخفى في ديماجوجية سياسية تظهر وجه المحافظة على إنجازات الثورة ومكتسبات الشعب.

إن المحافظة على الشكل ضيع جوهر المضمون.

٢ ـ تقديم قروض دراسية بفائدة رمزية أو بدون فوائد للمعوزين من طلاب الجامعات، على أن تسدد في آجال طويلة بعد التخرج والعمل، وبطريقة مريحة لا عنت فيها.

٣ ـ فرض ضرائب للتعليم، وقبول الهبات والإعانات من المؤسسات والهيئات المنتفعة بالتعليم إنتاجاً وخدمات.

وعن العامل الثاني، فإنه يتمثل في جمود بنى تنظيمية تقليدية للجامعات العربية، حيث تأخذ معظمها ببنية الدراسات الكاملة

التي تتابع على مدى أربع أو خمس سنوات سواء بطريقة الفصول الدراسية وساعاتها المعتمدة أو بطريقة السنوات ومقرراتها الثابتة، والتي تنتهي بالحصول على الدرجة الجامعية الأولى (ليسانس أو بكالوريوس).

إن كثيراً من الدول التي سبقتنا على مضمار التقدم أنشأت مسالك جانبية تصرف أعداداً كبيرة من الجامعيين، قد تعرف بالكليات المتوسطة أو كليات المجتمع أو المعاهد التكنولوجية. وتستوعب النسبة الكبرى من الحاصلين على شهادة الثانوية العامة، ومن ثم يقل الضغط كثيراً على الكليات الجامعية وأقسامها العلمية،وحيث يهبط الكم يرتفع الكيف[1].

---

(١) **France Soir Ouest**, N: 22, 18 - 24 Juin 1990, p. 11.

وانظر كذلك: د. علي خليفة الكواري، **نحو استراتيجية بديلة للتنمية الشاملة**، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٨٥، ص١٧٩.

تبعاً لإصلاح بنية التعليم العالي في السويد لعام ١٩٧٧، ألغيت البنية التقليدية للمواد الدراسية في المرحلة الجامعية الأولى، ونظمت مجموعة مساقات تقابل القطاعات الكبرى في سوق العمل، وهي: القطاع التقني، قطاع الإدارة والاقتصاد والخدمات الاجتماعية، قطاع التعليم، قطاع الثقافة والإعلام.

وفي الولايات المتحدة الأمريكية تزايدت شعبية الكليات المتوسطة والمعاهد قصيرة الحلقة، وزاد الالتحاق بها: من ٢٠٪ من المجموع الكلي للالتحاق بالجامعات عام ١٩٧٠ إلى ٣٨٪ حالياً. وقد ابتعدت=

وللدول سياسات ومعايير في التوزيع الطلابي على هذه البنى وأنشطتها العلمية أو المهنية، وهي معروفة ولسنا بحاجة إلى الحديث عنها[1].

ومما يتصل بهذا الجانب تخصيص مساقات جامعية لأصحاب الجدارة والامتياز تستهدف تكوين نخبة من أحسن العناصر المؤهلة للعمل في أنشطة القطاع الرابع الحديث، والذي يمثل رأس الحربة في كل تقدم علمي وتكنولوجي رفيع.

والعامل الثالث يتمثل في أهمية التجديد البراجي للدراسات الجامعية لكي تأخذ بوحدة المعرفة وتكاملها عبر تنويعاتها التخصصية، على أن تكون لتوجهات هذه البرامج وظائف ثقافية تتمركز حول العلم والعمل والتنمية في جانبيها الاقتصادي والاجتماعي.

---

= عن دورها التقليدي الذي يجعل منها جسراً للانتقال إلى المؤسسات العليا، بل تحدث ظاهرة الانتقال المعاكس حيث ينتقل الطلاب من مؤسسات طويلة الحلقة (٤ سنوات) إلى مؤسسات قصيرة الحلقة (سنتان).

د. ملكة أبيض، «التعليم العالي: تغيرات في السياق واستجابات لاحقة» في **مجلة اتحاد الجامعات العربية**، ع ـ ٢٥، يناير ١٩٩٠، ص٢١ ـ ٢٢.

(١) Henri Tesenas du MONTCEL, op. cit., p. 101 - 111.

ولن تتحقق هدفية هذه الوظائف إلا بهدم التحالف المزمن لثالوث: الشهادة، الوظيفة، المرتب. والمجتمع مطالب هنا بتضامنه مع الجامعة لفك هذا الارتباط، كما هو مطالب بدرجة أكبر وفي عزم وإرادة لهدم ما تبقى من قواعد متآكلة لمنظومة تقاليد وقيم حرمته من النهوض بنصف طاقاته الحيوية المعطلة، وأقصد تعويق التعليم أو العمل أمام النساء في تخصصات ومجالات لا تزال حكراً على جنس الرجال[1].

---

(١) د. عبد الرزاق عبد الفتاح، «رؤية مستقبلية للتعليم الجامعي» في **دراسات تربوية**، م ـ ٢، ج ـ ٦، مارس ١٩٨٧، ص٣١.
يقف كثيرون ضد فنية وسياسة التعليم القائم على أساس الشهادات وتسعير الشهادات Paper qualification في سوق العمل والأجر، وإهمال التعليم للعمل وفي العمل Learning in the job.
انظر: د. محمود عبد الفضيل في تعليق بكتاب المعهد العربي للتخطيط بالكويت، آفاق التنمية، **مرجع سابق**، ص١٧٧.

# الرؤية الاقتصادية لوظيفة البحث العلمي

## الجامعات مراكز بحثية أصيلة:

منذ نشأة الجامعات وهي تقوم بوظيفة أساسية مزدوجة. البحث والتعليم. وهذا ما ميّز ويميز الجامعات عن المدارس التي عرفناها ونعرفها في مراحل التعليم العام[1]، فالأستاذ الجامعي غير المعلم بالمدرسة.

إن **الأول**: عالم يشتغل بالمعرفة ويعلمها.

(١) إن جامعات فرنسا التي فكت نظام كلياتها العتيق وتحولت إلى جامعات نوعية متخصصة أصبحت تعتمد في هيكليتها الوظيفية الجديدة على وحدات علمية تسمى «وحدات البحث والتعليم» Unites de recherche et d'enseignement مما يؤصل رسالة الجامعة الخاصة بهذه الوظيفة المزدوجة.

وفي الاتحاد السوفياتي السابق كانت تتوزع الكليات الجامعية على عدد من الكراسي Chairs تسمى Kafedra ذات أحجام مختلفة. وهذه الكراسي لم تكن سوى وحدات بحث وتعليم، كما هو موجود بفرنسا.

Pascale GRUSON et Janina MARKIEWIXCZ - LAGNEAU, op. cit., p. 107.

**والثاني**: مدرس ينقل المعرفة ويكسبها للمتعلمين، ومن ثم فهناك دائماً فرق جوهري بين العالم والمدرس، وليس عالم الكيمياء مثل مدرس الكيمياء.

ولهذا كان الأسلاف من المسلمين يميزون بين معلمي الكبار (العلماء) وهم الذين درسوا في المساجد والمدارس (مرادفات للكليات الجامعية والمعاهد العليا)، وبين معلمي الصغار (المدرسين) العاملين بالمكاتب. ولم يكن الأستاذ من معلمي الكبار ليحصل بسهولة على لقب «عالم»، إذ كان من شروط العالم في مجال تخصصه ـ كما فصّل الفارابي وأكد من بعده الشاطبي ـ «أن يكون عارفاً بأصوله، وما ينبني عليه ذلك العلم، قادراً على التعبير عن مقصوده فيه، عارفاً بما يلزم عنه، قادراً على رفع الشبه الواردة عليه فيه»[1]. وهذه قدرات بحثية استقصائية يتملكها العالم المتخصص، فهو يشتغل بالعلم استقصاءً وبحثاً، نقداً وإنتاجاً، كما يشتغل به نشراً وتعليماً. ولهذا كان الزهري

---

(١) عن تعريف الفارابي، انظر:

محمد كرد علي، **الإسلام والحضارة العربية**، ج ـ ١، القاهرة، لجنة التأليف والترجمة والنشر، ط ـ ١، ١٩٦٨، ص٤.

وعن تعريف الشاطبي المستعاد من تعريف الفارابي، انظر كتابه **الموافقات في أصول الأحكام**، ج ـ ١، القاهرة، المطبعة السلفية، ١٣٤١هـ، ص٥٧.

(م/ ١٢٤هـ) يفتخر ويقول: «ما صبر أحد على العلم صبري (بحث واشتغال) ولا نشره أحد نشري (تعليم وإكساب)»[١].

وهذا التقليد الجامعي لا يزال راسخاً في صميم العمل المهني للأستاذ الجامعي المعاصر؛ إذ لا يقبل منه أن يكون مجرد مُعلم ناقل للمعرفة أو ملقن لها، إنه لا يُعيّن في وظيفته التدريسية بالجامعة إلا بعد حصوله على درجة الدكتوراه التي تعبر عن أهليته العلمية وصلاحيته البحثية في مجال تخصصه. كما أنه لا يُرقى إلى درجة وظيفية أعلى إلا بعد إثبات كفاءته البحثية التي تنشط وترق باستمرار في مجال إنتاج المعرفة وتصحيحها وتطويرها باستخدام مناهج بحثية معروفة.

ولأن الجامعات مؤسسات تضم أعداداً متميزة في قدراتها وصفاتها البحثية، ولها فعاليتها الوظيفية فإنها أصبحت في مقدمة المؤسسات العلمية المشتغلة بالبحوث في المجتمعات المعاصرة؛ بل إنها تكاد تكون المراكز البحثية الوحيدة في عدد من الدول النامية التي تفتقد وجود مؤسسات صناعية أو تسليحية ضخمة على غرار ما يوجد منها في الدول الغربية المتقدمة.

---

(١) كثرت الروايات في فضل الزهري كأول من دوّن العلم، وأكثر من نشره حتى كان ينزل بالأعراب في بواديهم يُعلمهم العلم حتى لا ينسى. انظر: أبو الفداء ابن كثير، **البداية والنهاية**، ج ـ ١٩، بيروت، مكتبة المعارف، ١٩٦٦، ص٣٤٥.

وإذا كانت الجامعات غنية بأعلامها العاملين المتفرغين وما يتوافر لديهم من دوافع وقدرات والتزامات فإنها كذلك غنية بمختبراتها ومعاملها ومكتباتها وأدواتها ومنشوراتها بحيث تكون مجتمعات علمية أو بيئات بحثية تشجع على ازدهار العلم وإنتاج البحث.

لكل هذه الإمكانيات فإن الجامعات «تعتبر أقدر على القيام ببحوث حيادية مستقلة لتطوير عملية التنمية من شتى جوانبها. كما أنها أقدر بكثير على القيام بالبحوث التي تجمع بين تخصصات علمية متعددة والتي تعتبر أكثر ملاءمة لإجراء تقييم سليم للتجارب الماضية وللتأثير بالتالي على شكل استراتيجيات التنمية الشاملة في المستقبل»[١].

وعندنا على امتداد الأرض العربية ٨١ جامعة و١٢٢ كلية مستقلة و٢٤٨ مركزاً للبحث، أي ٤٥١ مؤسسة تعمل بالبحث العلمي في كافة التخصصات مما يمثل ركائز بنيوية يمكن أن تنطلق منها حركة بحثية تدعم التقدم والازدهار في ربوع العالم العربي[٢].

---

(١) عمر م. عثمان، مرجع سابق، ص٥٠.

(٢) اتحاد مجالس البحث العلمي العربية، «البحث العلمي في الأقطار العربية»، ورقة قدمت للمؤتمر الرابع للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي، دمشق، ١١ - ١٢/ ١٠/ ١٩٨٧، ص٤٢.
=

والبحوث الجامعية قد ينتجها طلاب الدراسات العليا الذين يشتغلون بالبحث للحصول على درجات علمية (ماجستير أو دكتوراه). وقد ينتجها أعضاء هيئة التدريس بصفتهم أفراداً، لأغراض علمية ومهنية، أدبية ومادية مختلفة. وقد تنتجها الأقسام العلمية أو الكليات أو المعاهد أو مراكز البحوث بصفتها وحدات علمية متخصصة. وقد تنتجها الجامعات بالتعاون مع مؤسسات علمية أو إنتاجية (في الصناعة، أو في الجيش، أو في الطب، أو في الزراعة، أو في الخدمات وغيرها).

وهذه البحوث من أنواع مختلفة، ولها بالإضافة إلى أهميتها العلمية أهمية اقتصادية يتعاظم دورها في المجتمعات العصرية.

وقبل أن نتناول هذا الدور نقف لحظة لتحليل مفهوم البحث العلمي وأنواعه.

## مفهوم البحث العلمي وأنواعه:

تتعدد تعاريف البحث العلمي تعدداً يجعل من الصعب تحديد مفهوم جامع مانع لهذا المصطلح الذي يتناول أبسط

---

= ويقدر بعضهم بأن عدد مراكز البحوث العربية يتراوح بين ٥٠٠ و١٠٠٠ مركز تغطي تخصصات عديدة.

انظر: د. سعد الدين إبراهيم (إشراف)، مرجع سابق، ص١٠٣.

الاستقصاءات إلى أعقدها. فالذي يبحث عن معنى كلمة لم ترد في قاموس، يمارس نوعاً من البحث، والذي يبحث عن نظرية أو قانون لفهم ظاهرة أو تفسيرها أو ضبطها أو التنبؤ بها يمارس كذلك نوعاً من البحث العلمي.

ولا يمكن أن نفاضل بين تعريفات البحث فكلها صحيحة ولو بصورة جزئية، وإنما يتوقف التفضيل إن كان له وجود على الغرض البحثي أو الدافع إليه.

ومن تعريفات البحث العلمي:

- المحاولة الدقيقة الناقدة للتوصل إلى حلول للمشكلات التي تؤرق البشرية وتحيرها، أو هو: «**المنهج العلمي في حل المشكلات**»[1].

- «البحث النظامي المضبوط والمخبري Emperical في المقولات الافتراضية عن العلاقات المتصورة بين الحوادث الطبيعية»[2].

---

(١) ڤان دالين، **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، (مترجم)، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧٩، ص١، ص٤٠.

(٢) د. فاخر عاقل، «طبيعة البحث التربوي ومكانته في البحث العلمي» في **المجلة العربية للبحوث التربوية**، تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٨٢، ص١٩.

ـ «استقصاء منهجي في سبيل زيادة المعرفة العلمية»[1].

ومع تعدد التعاريف تتعدد كذلك أنواع البحث العلمي، فمنه النظري والمختبري والميداني، ومنه الأساسي والتطبيقي. وقد تختلف التسميات أو تتقارب، لكنها تصب جميعاً في مصطلح «البحث العلمي». ولقد حلل روتشيلد منذ ثلاث عشرة سنة خمسة وأربعين نوعاً من أنواع البحث بحسب الاستعمالات والمجالات[2].

## وأهم هذه الأنواع:

١ ـ البحوث الأساسية Basic، وهي البحوث التي تقوم بواسطة الذهن وعملياته النقدية والتحليلية والتفسيرية بهدف اكتشاف حقائق علمية، أو صياغة قوانين أساسية، أو تحديد متطلبات تقنية في حدود المعرفة العلمية.

٢ ـ البحوث التطبيقية Applied. وهي بحوث عملية تقوم على تطبيق واستثمار وتطويع نتائج البحوث الأساسية، وتستهدف خدمة الإنسان ورفاهيته.

٣ ـ البحوث الصناعية، وهي من النوع التطبيقي، وتركز

(١) د. جون ب. ديكنسون، مرجع سابق، ص٤٤.
(٢) المرجع السابق.

على تطوير مراحل الإنتاج وأنماطه وتكنولوجياته لخدمة القطاع الصناعي.

٤ ـ البحوث العسكرية، وهي كسابقتها موجهة لخدمة المخططات العسكرية ومتطلباتها[١].

٥ ـ بحوث العمليات Operational Research، والتي نشأت مع الحرب العالمية الثانية، وتحد بتعاريف مختلفة منها: «تطبيق الوسائل العلمية على المشاكل المعقدة المتعلقة بتوجيه وإدارة النظم الكبرى التي تضم القوى البشرية والآلات والمواد والأموال في هيئات الصناعة والأعمال بالإضافة إلى المؤسسات الحكومية والعسكرية».

أو هي التي: «تهتم بالاختيار العلمي لأفضل تصميم وتشغيل الأنظمة: الإنسان/ الآلة Man - machine system وفي ظروف تتطلب تخصيصاً للموارد المحدودة. وهي في ذلك تحاول فهم وشرح ظواهر التغير في مجال نظم التشغيل»[٢].

وكما نلاحظ، لا يوجد فصل حاد بين بحوث العمليات أو البحوث العسكرية والصناعية، وبين البحوث التطبيقية،

---

(١) د. عادل عوض، «دور البحث العلمي في نقل وتطوير التكنولوجيا» في **مجلة اتحاد الجامعات العربية**، العدد ٣، يناير ١٩٨٨، ص٧٨.

(٢) انظر **مجلة عالم الفكر**، م ـ ١٩، ع ـ ٢، ١٩٨٨، ص١٤٣.

فكلها داخلة في نوع واحد تتعدد مجالات استعماله. ولهذا فنحن نركز على نوعين اثنين فقط:

- البحوث الأساسية، والتي تسعى إلى استنباط قوانين عامة دون الالتفات إلى الناحية الاستعمالية، وهدفها فهم أكمل لقوانين الطبيعة أو المجتمع ولزيادة المعرفة.
- البحوث التطبيقية، والتي ينصب الاهتمام فيها على النتائج التي تعد بإمكانات استثمار عملية، وهدفها المنتوج الأفضل أو الطريقة الفضلى لصنع هذا المنتوج، أو التأكد العملي من صدق النظرية أو القانون[1].

والجامعات تقوم بكلا النوعين من البحوث، فهما متكاملان ومتعاونان ويفيد أحدهما الآخر. يؤكد ذلك ديكنسون، فيقول: «هناك حالات كثيرة قد يؤدي فيها نموذج لحل مشكلة عادية إلى وضع مبادئ جديدة هامة من جهة، بينما من جهة أخرى نجد أن الانغماس في حب الاستطلاع قد أدى إلى تطبيقات عملية جديدة وهامة أيضاً. ويأتي بأمثلة دالة، فيقول: «ما علينا إلّا أن نفكر في التقدم الفكري لعمل لويس باستير وألكسندر فلمنج حيث أدت دراسة باستير لتخّمر النبيذ،

(١) نهاد إبراهيم باشا، مرجع سابق، ص٣٥٩.

وأمراض الأغنام والدواجن ودود القز إلى اكتشاف البكتيريا واقتراح نظرية جراثيم الأمراض، بينما أدت ملاحظة فلمنج الاتفاقية إلى نشأة الصناعة الحالية للمضادات الحيوية»[1].

هذا ويلاحظ أن البحوث الأساسية تغلب ممارستها في الكليات النظرية، والبحوث التطبيقية تمارس بكثرة في الكليات العملية أو التطبيقية. ولكن ذلك لا يعني أن كليات الهندسة مثلاً لا تعمل إلّا بالبحوث التطبيقية، وأن الكليات النظرية كالآداب أو الإنسانيات لا تعمل إلّا بالبحوث الأساسية، فالواقع الفعلي يشهد بممارسة كل من البحوث الأساسية والتطبيقية في جميع الكليات الجامعية ولكن بنسب مختلفة تتراوح عادة بين ٦٠٪ إلى ٨٠٪ للبحوث الأساسية في الكليات النظرية و٣٠٪ إلى ٥٠٪ للبحوث التطبيقية في الكليات العملية[2].

وتتزايد الدعوة لبذل جهد أكبر بالبحوث التطبيقية لأهمية عائدها المحسوس والعاجل (كاختراع مصل أو جهاز) ولارتباطها المباشر بالتكنولوجيا واستخداماتها الحيوية في صنع التقدم العلمي والمادي. ولهذا فقد نشطت الأبحاث الإنمائية في الميدان العسكري بإيقاع مسرع، واستحوذت على مبالغ ضخمة، وتستخدم حوالي

(١) د. جون ب. ديكنسون، **مرجع سابق**، ص٩٤.

(٢) د. عادل عوض، **مرجع سابق**، ص٨٢.

٥٠٪ من كل العلميين والمهندسين الأكفاء على المستوى العالمي[١].

ومن وجهة نظر معارضة يرى فان دالين أن البحوث الأساسية «قد تؤدي إلى نتائج أكثر فائدة من البحوث التطبيقية» لأنها تعطي الدلالات الأولية وتقدم النظريات الأساسية والمبادئ العلمية... ويتساءل من ذا ينكر أهمية الدراسات الأساسية التي جرت عن نمو الخلايا السرطانية[٢]، وهل كان يمكن تأكيد الحاجة إلى جراحة القلب المفتوح إلا بعد إجراء كمية هائلة من البحوث في مجال التشخيص، وبعد إعداد بعض المطبوعات الرئيسية[٣] ولا يرى فان دالين أن البحث النظري في اكتشاف أفضل الطرق لتربية أبنائنا يقل أهمية عن صنع نموذج جديد لسيارة، ومن ثم فهو يطالب بإعطاء اهتمام بالبحث في العلوم الاجتماعية مساو لاهتمامنا بالبحث في العلوم الطبيعية، إذ أننا متخلفون بحثياً في المجال الأول، ويقول: «إن اتجاه المجتمع إزاء البحث العلمي من الناحية التكنولوجية ينتمي إلى عصر الفضاء، ولكن من الناحية التربوية لم يكد يتخطى عصر الحصان والعربة»[٤].

---

(١) «تأملات في مستقبل التنمية التربوي في **التربية الجديدة**، العدد ٣٢، مايو ـ أغسطس ١٩٨٤، ص٧٧.

(٢) ڤان دالين، **مرجع سابق**، ص٤ ـ ٥.

(٣) د. جون ب، ديكنسون، **مرجع سابق**، ص٩٤.

(٤) ڤان دالين، **مرجع سابق**، ص٥ ـ ٦.

وهذا التأخر المعيب في مجالات البحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، سبب ونتيجة لطبيعة هذه العلوم نفسها وما تستخدمه من مناهج بحثية مشكوك في صحتها، وما تؤدي إليه من نتائج متضاربة ـ هي أقرب ما تكون إلى وجهات النظر التي يختلف بشأنها الناس ـ وترفع عنها صفة الصلاحية أو اليقين.

وهذا ما كشف عنه جاري باتس المختص في تدريس العلوم حيث يرى أن ثلاثة أرباع القرن من الدراسات البحثية في المدارس الثانوية بينت باستمرار أن الخبرات المختبرية لم تقدم أو تؤخر تحصيل التلاميذ في العلوم كما هو مقاس بالاختبارات التحريرية الاعتيادية. كما أثبت بعضهم أن المختبر مضيعة للوقت ووسيلة لعرقلة التقدم العلمي (عكس ما هو شائع). كما جادل بعضهم في فاعلية الطرق المسماة بالحديثة والتي تجعل من التلميذ مركزاً تدور من حوله أنشطة التربية، مبينين أفضلية الطرق القديمة أو المسماة بالتقليدية. كما وضح آخرون عدم اتساق نتائج البحث التربوي فيما يتعلق بالثواب والعقاب داخل الفصل، وكذلك ميوعة البحث التربوي في مسألة بناء المناهج: هل يكون منطقياً أم نفسياً؟ هل ينتقل البناء من الأجزاء إلى البنى الكبيرة Micro to Macro أم العكس؟ هل تقدم المفاهيم مرة واحدة أم عدة مرات حلزونياً Spiral؟[1].

---

(١) د. محمد الأحمد الرشيد، د. عبد الرؤوف العاني، «البحث التربوي: =

هذه الانتقادات لا تعني أبداً أن البحث في العلوم النظرية كعدمه، وأنه مجرد من أية فائدة علمية أو عملية، وما علينا إلا طرحه لما يستهلكه من وقت وجهد ومال. إن هذا النوع من البحث قدم لنا إجراءات منهجية نقحت تفكيرنا وصقلت أفهامنا وقوت ملاحظاتنا وعللت أحكامنا، بحيث لم نعد نلجأ إلى خبرات تقليدية سقيمة أو تفسيرات عقيمة أو فروض ميتافيزيقية أو استلهامات تخضع للصدفة أو التخمين أو العشوائية أو الارتجالية. . غاية الأمر أن لكل مجال بحثي طبيعته العلمية وأساليبه المنهجية وحدوده اليقينية.

## أهمية البحث العلمي ودوره التنموي:

لقد تعاظمت وظيفة البحث العلمي في المجتمعات المعاصرة وبخاصة في الدول الصناعية المتقدمة التي تقدر أهمية البحث في تكوين الثروة القومية لما يؤدي إليه من زيادة في إنتاجية العمل ورأس المال ومما ينتج عنه بالتالي تنوع السلع والخدمات المتاحة ذات النوعية العالية للغاية، إن البحث العلمي مؤتلفاً مع التكنولوجيا التجريبية قد أديا بلا شك ـ كما يقول ديكنسون ـ إلى «تنوع هائل في المنتجات وإلى تغييرات هامة في

---

= أزمته، نواقصه، مقترحات تطويره: في **محاضرات الموسم الثقافي الأول** لمكتب التربية العربي لدول الخليج بالرياض، ١٤٠٢هـ، صص١٣ ـ ١٤.

كل من أساليب الإنتاج وعادات الاستهلاك»[1] إنه يؤدي إلى إنتاج سلع جديدة وتحسين نوعية القديم، ويسهم في التنبؤ بالسوق في مجال الاقتصاد، وفي تحسين إنتاجية وفاعلية الزراعة والصناعة والطب، والاتصال والتسليح، وتغيير الأدوات والتجهيزات المستخدمة في كافة مجالات العمل والتنقل واللعب والسكنى مما نتج عنه إمكانات ضخمة لتحسين نوعية الحياة.

ولقد تجاوز البحث العلمي ذلك النطاق المادي إلى عالم الفكر، فأمدنا بأدوات نقد المعرفة وتطويرها وفهم الظواهر الكونية والاجتماعية، وزودنا في ذلك المجال بكم هائل من الحقائق العلمية التي غيرت نظرتنا إلى الإنسان والكون والحياة. وساعدتنا على حل كثير من المشكلات الإنسانية والبيئية[2]. كيف كنا نستطيع بدون معطيات البحث العلمي مواجهة مشكلة الطاقة بالعثور على مصادر بديلة للفحم والنفط والغازات الطبيعية؟ وكيف كنا نقدر على مواجهة التلوث البيئي ونقص طبقة الأزون، ومخاطر المجاعات، وانتشار الأوبئة دون اللجوء إلى البحث العلمي؟

ولهذا فإن المجتمع مهما كان متقدماً أو سائراً في طريق

---

(١) د. جون ب. ديكنسون، مرجع سابق، ص٢٠ ـ ٢٥.

(٢) ڤان دالين، مرجع سابق، ص٢.

النمو، أصبح يقبل على البحث العلمي باهتمام بالغ لمواجهة حاجاته الأساسية وطموحاته المادية والتعليمية والثقافية، ولا يضن عليه ببذل الأموال التي يتطلبها حتى وإن كانت باهظة نسبياً لأن عوائدها أكثر نفعاً وأعظم فائدة. وكما يقول جيبسون: «إذا كنت ترى أن البحث الطبي شيء مكلف فجرب المرض». ولقد أثبتت الدراسات أن تكلفة أمصال سولك Solk وسابين Sabin ضد شلل الأطفال توفر ما يزيد على الميزانية الكلية للمعاهد القومية للصحة بأسرها في الولايات المتحدة الأمريكية[1].

وإن الإقبال على البحث العلمي والإنفاق في سبيله. لا يتم فقط من قبل السلطات الحكومية وهيئاتها العلمية المسؤولة، ولكنه يتم كذلك وربما بشكل أكبر من قبل المؤسسات الصناعية التي تقدر أهمية البحث في تطوير إنتاجها وزيادة أرباحها، ومن ثم لا تبخل بتقديم استثمارات كثيفة وفعّالة في أنشطة البحث والتطوير التجريبي[2] بل إن هناك شركات كبرى تمول مشروعات بحثية لتنمية رأسمالها البشري وترقية كفاءات العاملين بها. لقد أنشأت شركة جنرال موتورز معهداً لأبحاث مشكلات التربية

(١) د. جون ب. ديكنسون، مرجع سابق، ص٢٦.

(٢) د. محمد عبد العليم مرسي، مرجع سابق، ص٣٥.

المستمرة من أجل الاهتداء لأفضل الطرق في التنمية المهنية[1].

في الولايات المتحدة الأمريكية ينفق على تطوير البحوث العلمية والتقنية وتوظيفها من أجل التنمية وبخاصة في تنمية القدرات العسكرية مبالغ هائلة جداً بلغت في عام ١٩٧٦ أكثر من عشرين بليون دولار[2] ومتوسط هذا الإنفاق السنوي يبلغ حوالي ٣٪ من إجمالي إنتاجها القومي والذي يقدر بأرقام فلكية. وتبعاً لذلك انتشرت مراكز ومؤسسات وهيئات البحث العلمي على كل مستوى: عام وخاص، حكومي وأهلي، مركزي ومحلي، صناعي - خدمي - تسليحي، وغير ذلك مما يقصد الربح أو لا يقصده. ويعمل في قطاع البحث العلمي والتطوير جيش ضخم من الباحثين والمعاونين بلغ في عام ١٩٦٥ حوالي ٤٧٤,٩٠٠ باحثاً ومعاوناً زادوا كثيراً في يومنا الحاضر[3].

ولا تقل إنفاقات واهتمامات الدول الصناعية الأخرى عن الولايات المتحدة. فالاتحاد السوفياتي يخصص نسبة أكبر تبلغ في المتوسط ٣,٧٪ سنوياً من مجمل الإنتاج القومي للبحث العلمي[4]،

---

(١) Hartung (H.), **pour une éducation permanente**, Paris, Fayard, 1977, pp. 136 - 137.

(٢) د. زغلول راغب النجار، **مرجع سابق**، ص٧٧.
ود. جون ب. ديكنسون، **مرجع سابق**، ص٣٠.

(٣) نهاد إبراهيم باشا، **مرجع سابق**، ص١٦٣.

(٤) انظر **مجلة عالم الفكر**، م - ١٩، ع - ٢، ١٩٨٨، ص١٠١.

واليابان تخصص ٢,٦١٪ وفرنسا ٢,٢٢٪[١]. وجارتنا إسرائيل، تخصص نسبة ٣٪ للبحث العلمي، ولا تكتفي بذلك، بل تلجأ إلى حكومات صديقة لها للحصول على إعانات وتمويل مشروعات بحثية وقد أثبتت إحدى الدراسات أن ٤٠٪ من أبحاثها المنشورة في عامي ١٩٦٦ و١٩٦٧ كانت ممولة من هيئات حكومية أمريكية[٢].

هذا في الوقت الذي أنفق فيه العالم العربي بمجموع دوله مبالغ هابطة في عقد السبعينات لم تزد عن مائتي مليون دولار فقط، بما يعادل ٠,٠٥٪ من إجمالي الناتج القومي. وهذا يفسر غياب البحث العلمي وآثاره في التنمية والاختراع والتقدم[٣] وقد ارتفعت هذه النسبة في عقد الثمانينيات وبلغت ٠,٢٪ في عام ١٩٨٤ وهي نسبة لا تزال متدنية، ولكنها متجانسة مع نسب إنفاقات الدول النامية عموماً والتي لا تتعدى في مجموعها ١,٦٪ من مجمل إنفاق دول العالم، بينما يبلغ ذلك ٩٨,٤٪ في الدول المتقدمة علمياً وتقنياً: منها ٦٦,٢٪ في دول المعسكر الغربي و٣٢,٢٪ في دول المعسكر الشرقي. وبمعنى آخر تنفق الدول

(١) اتحاد مجالس البحث العلمي العربية، **مرجع سابق**، ص٣٥ و٣٧.
(٢) أنطوان ب. زحلان، **العلم والتعليم في إسرائيل** (مترجم)، القاهرة، دار الهلال، ١٩٧٠، ص٨٢.
(٣) مجلة عالم الفكر، **مرجع سابق**، ص١٠١.
ود. عثمان كشميري، **مرجع سابق**، ص١١٩.

المتقدمة نسبة تتراوح بين ٢٪ و٤٪ من إجمالي ناتجها القومي للبحث العلمي، بينما لا تنفق الدول النامية في المتوسط أكثر من ٠,٣٪ فكل من إندونيسيا وإيران وباكستان على سبيل المثال أنفقت ٠,٢٪، بينما أنفقت كل من بنجلاديش والسودان ٠,٣٪ ومصر ٠,٧٪ في أوائل السبعينيات[١].

ومع زيادة أو قلة الإنفاقات على البحث العلمي تزيد أو تقل أعداد الباحثين والعاملين في المشروعات البحثية، وتمثل نسبتهم حوالي:

٤٨ في الألف وأكثر في الاتحاد السوفيتي.

٢٥ في الألف وأكثر في الولايات المتحدة الأمريكية.

١٥ في الألف وأكثر في فرنسا وألمانيا الاتحادية.

٢ في الألف وأقل في الوطن العربي[٢].

والذي يقارن بين هذه الأرقام يجد أن المقارنة مزرية في حقنا، ومن ثم فإنه لا سبيل إلى النهوض بالتنمية العربية والارتفاع بمعدلاتها إلا بتحقيق فعاليات التعليم وبالذات على المستوى العالي، وقد وفيناها حقها من الدراسة، وإلا بانتهاج السبل العلمية وعلى رأسها سبيل البحث ولنا هنا وقفة تحليل وتخطيط.

---

(١) د. زغلول راغب النجار، **مرجع سابق**، ص٨٣ ـ ٨٤.

(٢) د. سعد الدين إبراهيم (إشراف)، **مرجع سابق**، ص١١٠.

# معوقات البحث العلمي في الجامعات

## ١ ـ نقص التمويل:

لا تجد معظم الجامعات ميزانيات كافية لتمويل البحوث العلمية التي يمكن أن تنهض بها، وسواء أكانت هذه الجامعات في الدول المتقدمة أم كانت في الدول المتخلفة. ويفسر ذلك أن رواتب أعضاء هيئة التدريس والموظفين بها تلتهم النسبة الكبرى مما يخصص للجامعات من أموال، وتبلغ في المتوسط حوالي ٨٠٪ أو أكثر، ويطلب من النسبة الصغيرة المتبقية أن تغطي كافة الإنفاق الأخرى مما ينعكس سلباً على كل شيء[١].

وفي الولايات المتحدة الأمريكية تتطلب السلطات المعنية أن تقوم الجامعات بأنشطتها البحثية تماماً كما تقوم بأنشطتها التعليمية، وتخصص لذلك ميزانيات ضخمة بلغت في عام ١٩٧٨

(١) في فرنسا تبلغ هذه النسبة حدّاً أعلى إذ تصل إلى ٨٨٪ من ميزانية الجامعات.

انظر: Henri Tesenas du MONTCEL, op. cit., pp. 22 - 31.

للجامعات العامة والخاصة أربعة مليارات و٦١٥ مليون دولار للبحث العلمي، أي بنسبة ٨٪ من كل ما رصد للجامعات، وهي نسبة ضخمة دون شك. وقد زادت في العام التالي إلى حوالي ١٠٪، حيث بلغت ميزانية الجامعات كلها في عام ١٩٧٩/ ١٩٨٠ ما مجموعه ٥٨ مليار و٥١٩ مليون و٩٨٢ ألف دولار (٥٨،٥١٩،٩٨٢،٠٠٠). ولكن هذا الرقم الفلكي لا يوزع بالعدل أو التساوي على الجامعات الأمريكية والبالغ عددها ثلاثة آلاف جامعة وكلية مستقلة، وإنما تستأثر الجامعات العشر الكبرى بنصيب الأسد من هذه الميزانية، ولا يبقى إلا القليل التافه الذي يربك الجامعات ويشل حركتها العلمية والبحثية.

ويوضح البيان التالي مخصصات الجامعات لعام ١٩٧٦/ ١٩٧٧ للبحث العلمي ومدى التفاوت الكبير بينها:

- الجامعات العشر الأولى وبها جميعاً حوالي ثلاثون ألف طالب فقط لأنها جامعات الصفوة المميزة.

خصص لها ملياران و٤٧٣ مليون دولار.

- الجامعات من ١١ ـ ٣٠ استثمرت ملياراً واحداً و٧٢٥ مليون دولار.
- الجامعات من ٣١ ـ ٧٠ استثمرت ملياراً واحداً و٣٦٩ مليون دولار.

- الجامعات من ٧١ ـ ١٠٠ استثمرت ٩٢٨ مليون دولار.

- الجامعات الأخرى وعددها ٢٩٠٠ جامعة وكلية مستقلة استثمرت جميعها ٨١ مليون دولار فقط. ومعنى ذلك أنها جامعات غير محسوبة في عداد جامعات البحث العلمي لحرمانها من أنصبة مالية ضرورية لهذا البحث[١].

ولهذا نجد انعكاساً سلبياً لهذا النقص المالي في مجالات البحث وما تتطلبه من كوادر وتنظيمات وتجهيزات. وقد صرحت مؤسسة العلم القومي National Science Foundation في منتصف عام ١٩٨٤ بأن ربع تجهيزات وآلات البحث في الفيزياء وآليات معالجة المعلومات Informatique للجامعات متقادمة ومتخلفة Obsoletes وفقدت عمر صلاحيتها الزمني بمرتين، وذلك بالمقارنة إلى التجهيزات البحثية في الشركات والمؤسسات الخاصة[٢].

وفي جامعاتنا العربية يبلغ الأمر سوءاً ما بعده سوء، حيث لا تُخَصّص أصلاً في جامعات كثيرة بنودٌ مالية من ميزانيتها موقوفة للبحث العلمي؛ بل إن ما يرصد لهذا الغرض

---

(١) Pascale GRUSON et Janina MARKIEWICA - LAGNEAU, op. cit., p. 74 et p. 90 - 91.

(٢) Henri Tesenas du MONTCEL, op. cit., p. 88.

في بعضه الآخر لا يعمل إطلاقاً على تحسين النوعية التعليمية بسبب طغيان الواقع الكمي على النحو الذي أشرنا إليه. إن البحث العلمي كمشروعات حيوية تخصص لها أموال كافية يعد في عرف كثيرين ترفاً لسنا بحاجة إليه، حيث تصرفنا هموم التعليم عن هذا الترف العلمي[1].

وهذا البخل القومي العام في مجال الإنفاق على البحث العلمي ينطبق على الجامعات كما ينطبق على غيرها من المؤسسات العامة والخاصة والتي نرى لمثيلاتها في الدول الصناعية الكبرى اهتمامات بحثية لها نتائج تنموية وكشوف علمية خطيرة (في الطب، في الكيمياء والفيزياء، في الصناعة، في الزراعة، في التسليح... إلخ). وهذا ما كشفنا عنه في قلة الإنفاق للبحث العلمي في الدول العربية مقارنة بغيرها من الدول المتقدمة.

صحيح أنه توجد مراكز بحوث متنوعة تعد كما ذكرنا بالمئات، بعضها يتبع الحكومات وبعضها يتبع الجامعات لها هيكليتها الوظيفية وأنشطتها البحثية، لكن قلة ميزانيتها لا تسمح إطلاقاً بإجراء بحوث ذات حجم كبير وتأثير خطير (إلا في النادر عندما تتدخل هيئات أجنبية بخبرات وميزانيات تؤدي إلى اندفاع وانطلاق).

---

(١) مجلة عالم الفكر، م ـ ١٩، ع ـ ١٢٤، ١٩٨٨، ص١٠٦.

إن معظم بحوثنا شكلية، أي إنها مجرد أداءات وظيفية يفرضها قيام المؤسسات البحثية، ومن ثم فإن طابع هذه البحوث روتيني، يكرر بعضها بعضاً، وتدور في فراغ تخطيطي، بما يجعلها بعيدة عن التأثير في حياة الناس أو التغيير في أنشطة الإنتاج. وكما تقول الدكتورة صالحة سنقر: «إن نقص المال جعل أكثر الأبحاث العلمية مسحية وصفية وأبحاثاً إنسانية أكثر منها تطبيقية» لسهولتها وقلة كلفتها[1].

في جامعة حديثة كجامعة قطر لا تزال الدولة تمنحها رعاية كبيرة، نجد أن ما يخصص للبحث العلمي لا يتجاوز ٢٪ من جملة مخصصات الجامعة المالية، ومع ذلك فالأربعة ملايين ريال التي تخصص لأربعة مراكز بحثية تابعة للجامعة لا تنفقها كلها بل يرد جزء منها دون استخدام مما يعبر عن وجود عاملين يبدوان متناقضين:

**الأول**: يتمثل في قلة الإنتاج البحثي وبالذات من النوعية المكلفة، وهذه حقيقة. **والثاني**: يتمثل في معاكسة الإجراءات الروتينية التي تستغرق وقتاً وتتطلب تعقيدات تضيع معها إمكانات التنفيذ أو الإنجاز قبل نهاية السنة المالية، وهذه حقيقة أخرى.

---

(١) د. صالحة سنقر، **الدراسات العليا في الجامعات العربية: مقوماتها ودورها في خدمة التنمية**، دمشق، المركز العربي لبحوث التعليم العالي، ١٩٨٤، ص١٥٧.

إن مثل هذه المراكز لكي تشتغل ببحث يؤدي إلى الجديد والمفيد بحاجة إلى تقنيات معقدة وأجهزة مكلفة، وفرق بحث كبيرة مدربة، وهذا ما تحرم منه الجامعات حتى في الدول النفطية الغنية[1] والسبب الأول هو دائماً نقص التمويل. إن الدول الكبرى قد تجد نفسها أحياناً بحاجة إلى تعاون دولي لرصد ميزانيات ضخمة من أجل بحوث هامة مكلفة، ومثال ذلك «أن أحدث المتطلبات التقنية لزيادة الاستكشاف في مجال الفيزياء الجزيئية هو المسارع الجزيئي الدائري الذي يبلغ قطره ما بين ثلاثين وأربعين ميلاً وتبلغ تكاليفه عدة بلايين من الدولارات». وهذا ما يعجز الدول منفردة حتى لو كانت غنية عن القيام بأمر تحقيقه مما يدعو إلى تخوفنا من وصولنا إلى حد التوقف العلمي بسبب التكاليف الباهظة التي تلزم لاختراع تقنيات معقدة لمشروعات بحثية كبيرة[2].

وقد دفع هذا الهاجس الولايات المتحدة الأمريكية إلى إنشاء برنامج مراكز البحث التعاوني في عام ١٩٧٢ لدعم الأنشطة التعاونية ذات المجالات المتسعة بين الجامعات

---

(١) عابدية إسماعيل خياط، **مرجع سابق**، ص٢٩٠ ـ ٢٩١.

(٢) مايكل مورافسك، «المرحلة الأخيرة من العلم» في **مجلة الثقافة العالمية**، العدد ٢٩، يوليو ١٩٨٦، ص٤١ ـ ٤٢.

والصناعات المختلفة، ويلقى دعماً مالياً فيدرالياً متزايداً[1].

وعندنا في العالم العربي، انبثقت ذات يوم فكرة عظيمة، وخرجت بشأنها توصيات متعددة لإحياء «الصندوق الكويتي للأبحاث العلمية» تكون مهمته تشجيع البحوث ودعمها مالياً، ورفد المراكز المعنية بالبحوث بما تتطلبه من أموال وخبرات على المستوى المحلي والقومي العربي[2].

واليوم أعتقد بأن هذا الأمل قد مات بعد نشوب أزمة الخليج والتي هزت بعنف قواعد الأمن العربي.

## ٢ ـ إهمال سياسي ورقابة بوليسية:

إن نقص التمويل يفسر في جانب كبير منه بإهمال السلطات السياسية أو الحاكمة للبحث العلمي في الجامعات، حيث ينصرف اهتمامها الأول ـ إن كان لها اهتمام حقيقي ـ إلى نوعين من البحوث:

- بحوث الإنماء العسكري الذي يعرفه التجييش الحديث والتسليح المتطور.

---

(١) باتريشيا هـ. كروسون، الخدمة العامة في التعليم العالي، الممارسات والأولويات (مترجم) الرياض مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٨٦، ص٩٩، ص١١٤.

(٢) قضايا تنمية الموارد البشرية في الوطن العربي، **مرجع سابق**، ص٤٩٨.

- بحوث الإنماء الاقتصادي أو الإنتاجي الذي يعرفه عالم الصناعة المتقدمة.

إن الإنفاق على النوع الأول من البحوث يشبع حاجة الدولة إلى السيطرة والتفوق على الغير. كما يمكنها من جني ثمار عائد ربحي يتجاوز بمرات كثيرة الإنفاق البحثي أو الصنعي (بيع الأسلحة المتطورة له أسواق رائجة في العالم المعاصر). وكذلك الحال في عالم الصناعة حيث تتعدد أشكال المنتوجات المتطورة سنوياً، ويأتي عائد تصديرها في جنبات العالم بأرباح طائلة.

وهذا ما تخشى منه الجامعات في الدول المتقدمة حيث استحوذت أنشطة البحث الإنمائي في الميدان العسكري على نصف العاملين في مجالات البحث المختلفة. ولا تستطيع الجامعات منافستها، لا هي ولا غيرها من المؤسسات الصناعية التي تهتم بالاستثمار الكثيف والفعّال في أنشطة البحث والتطوير التجريبي.

ولقد وجدت بعض الجامعات الأمريكية نفسها منغمسة بشكل أو بآخر في نوعية الأبحاث التي تقوم بها تلك المؤسسات التسليحية والتصنيعية مما أثر في طبيعة أبحاثها الأكاديمية الخاصة. ولهذا فقد نادى أساتذة الجامعات في الساحل الشرقي من الولايات المتحدة بيوم ٤ مارس من عام ١٩٦٩ «يوماً لانعدام التفكير» No Think Day، مسجلين بذلك احتجاجهم

على الطابع العسكري الذي أخذت تتسم به الأبحاث العلمية في الجامعات الأمريكية[١].

إن دولة كالعراق أنفقت في عشر سنوات بلايين الدولارات في مجال البحث العسكري وتطوير الأسلحة الكيميائية والبيولوجية (وربما الذرية)، بينما أهملت تمويل الأبحاث الجامعية التي تعاني من العجز والركود، والتي كان يمكن لها أن تُسهم إنمائياً في تطوير البنى القاعدية الاقتصادية، والتنظيمات الاجتماعية والسكانية، وحل مشكلات البيئة الطبيعية[٢].

وليست هذه حالة فريدة في دولة نامية كالعراق، بل إنها تطرد في جل الدول العربية والإسلامية، إن لم نقل كلها، وكما يقول الدكتور زغلول راغب النجار:

«فعلى الرغم من بلوغ عدد الجامعات في دول العالم

---

(١) أنطوان ب. زحلان، **مرجع سابق**، ص٢٩.

(٢) د. جاسم محمد الخلف في تعليقه بكتاب تشارلس فرانكل، نظرات في التعليم الجامعي، **مرجع سابق**، ص٢٧٠ وص٢٧٤. يقول: «للنقص المالي يبقى كثير من المشروعات التي تقترحها الجامعة (العراقية) وتعتبرها ذات أهمية (دون تنفيذ)... ولا نجد إلا القليل من البحوث والدراسات العريقة الأصيلة، ولا تخدم حاجات البلد، ولا يوجد تشجيع كاف من الحكومة أو الشعب».

الإسلامي المعاصر أكثر من ٢٢٤ جامعة، بالإضافة إلى ٣٣٥ معهداً علمياً عالياً وحوالي ٩٠٠ من مراكز البحوث، إلا أن هذه جميعها مع هيئات تدريسها وخريجيها لم تتمكن بعد من تحقيق نهضة علمية وتقنية حقيقية تعين على جبر الهوة الكبيرة بيننا وبين الدول المتقدمة في ذلك»[١].

ومع الإهمال السياسي للسلطات الحاكمة أو المسؤولة توجد على جانب مقابل رقابة بوليسية تتفاوت في الدول العربية من حيث الشدة أو اللين، لكنها تؤثر سلباً في توليد مناخ من الاستقلالية والحرية الفكرية والتي في ظلها تنشط الجامعات كمراكز بحثية أصيلة تقوم بدورها في تنمية المجتمع. يقول الدكتور جاسم محمد الخلف، الأستاذ والخبير العراقي:

«لا يوجد اهتمام للاتصال بالجمهور في العراق نظراً للتفاوت الكبير في المستوى الثقافي بينهما (الجامعات والجماهير)، ولأن السلطات الحاكمة تراقب فعاليات معاهد العلم مراقبة شديدة ولا تشجع، بل لا تسمح في بعض الأحيان بهذا الاتصال»[٢].

ولكن سوف نرى في موضع لاحق تشجيع هذه السلطات

---

(١) د. زغلول راغب النجار، مرجع سابق، ص١٢٣.

(٢) د. جاسم محمد الخلف، مرجع سابق، ص٢٦٧.

العراقية للجامعات في مجال تعاونها مع مؤسسات الصناعة المشتغلة بالتكنولوجيا لأغراض مادية بحتة معظمها ذو طابع تسليحي أو عسكري.

وفيما يتصل بحرية البحث في مستوى الدراسات العليا نجد أن الرقابة تمشي بها السلطات الجامعية من داخل الجامعة في العراق، ويلقى على مجلس الكلية والعميد المختص: «مسؤولية مراقبة مضمون الرسائل الجامعية» وتقع عليهما المحاسبة في أي ضرر أو تشويه أو إساءة (من منظور السلطة) تتضمنها، الأطروحات، وخاصة الإنسانية منها»[1].

## ٣ ـ عزلة جامعية:

مما قلل من فاعلية البحث العلمي في الجامعات على صعيد التنمية القومية وضعها الأكاديمي الذي يكاد يعزلها عن بقية المؤسسات المشتغلة بالبحوث العسكرية والإنتاجية على النحو الذي أشرنا إليه من قبل، والتي تخضع لمؤثرات ودوافع تحثها على مجاراة التطور وكسب سباق المنافسة بين الدول الكبرى على الصعيد العالمي.

هذا الوضع يكاد يكون ظاهرة عامة في الدول العربية

---

(١) د. صالحة سنقر، الدراسات العليا، مرجع سابق، صص١٣٤ ـ ١٣٥.

والنامية وفي عدد غير قليل من الدول الغربية، ففي فرنسا لا تشجع السلطات أساتذة الجامعة على البحث أو العمل مع الشركات؛ ولهذا يهرب منهم أصحاب العقول الممتازة إلى خارج فرنسا بسبب اللوائح الجامعية التي تؤكد بشكل بيروقراطي على النزعة الأكاديمية للجامعة، وتعزلها بذلك عن المشاركة الفعالة في صنع التقدم المادي الذي تقوم به المؤسسات الكبرى العاملة في المجتمع[١].

وعكس ذلك ما يحدث في الولايات المتحدة الأمريكية حيث تتسابق المؤسسات الصناعية إلى تمويل أبحاث خاصة تقوم بها الجامعات لحسابها، وتفتح أمام أساتذتها ما عندها من معامل ومختبرات وورش بها أحدث التجهيزات، وتضع تحت أيديهم كل ما تملكه من معلومات وخبرات، وتقدم لهم مكافآت سخية، وتبرم مع نجوم البحث من ذوي السمعة العلمية العالية عقوداً طويلة الأجل، وأحياناً ما تسمح لهم بإدارة مشروعاتها أو شركاتها، كما توافق السلطات الجامعية من جهتها على إعفائهم من المحاضرات، أو منحهم إجازات للتفرغ لهذا العمل البحثي الخارجي أو الداخلي؛ وهي إذ تفعل ذلك فإنها تدرك عظم النفع العلمي والمادي والأدبي الذي يعود على الجامعة وأساتذتها.

---

(١) Henri Tesenas du MOTCEL, op. cit., p77.

وكثيراً ما يلجأ رجال الأعمال والصناعة والسياسة والمهن المختلفة إلى الجامعة عندما تواجههم مشاكل تتطلب حلولاً علمية مدروسة. وتجري البحوث في معامل ووحدات البحث بالجامعة بدلاً من معاهد البحوث الخارجية التي تقام تحت رعاية هؤلاء المعنيين، وتعد هذه البحوث جزءاً أساسياً من مهمة الجامعة الأمريكية شأنها في ذلك شأن التدريس، وكل منهما يشد أزر الآخر(١).

وبفضل هذه السياسة التعاونية في البحث العلمي استطاعت الجامعات الأمريكية أن تُسهم في ظهور اختراعات علمية حديثة أدت إلى تقدم مذهل علمي تقني له مردود اقتصادي كبير، وذلك في مجال ابتكار وتطوير الرادار، وهندسة الجينات وتطوير نباتات زراعية ذات خصائص جيدة عن طريق تهجين الجينات، وإنتاج نباتات تروى بماء البحر المالح (طبقاً لأبحاث جامعة كاليفورنيا)، وبجهود علماء جامعة برنستون أدت الأبحاث إلى إنتاج الطاقة بطريق الانصهار النووي باستخدام مادة أولية غير قابلة للنفاد، وهي الماء كبديل للبترول(٢).

---

(١) Le Monde de L'Education, op. cit., p56.

وانظر كذلك، إيروين ت. ساندرز، «الجامعة والمجتمع» في تشارلس فرانكلن، **مرجع سابق**، ص١٦٦.

(٢) د. محمد عبد العليم مرسي، **مرجع سابق**، صص١٦٨ ـ ١٦٩ وص١٨٩.

ولهذه النجاحات البحثية الجامعية، واعترافاً بها وتقديراً لها لم تتأخر كبرى المؤسسات الأمريكية في تقديم كل عون مالي مطلوب. إنه بفضل المساعدة التي قدمتها مؤسسة فورد أقامت جامعة ديلاوير «قسماً للأمور الحضرية عام ١٩٦١»، وشملت مساعدات هذه المؤسسة جامعات ومراكز أخرى في الولاية مما زاد من نشاطها البحثي في مجالات الاحتياجات الإنسانية والاجتماعية مثل أمور البيئة والتخطيط الحضري والسياسات العامة[١]. ولزيادة الاهتمام الخاص بالتعليم والبحث العلمي أصبح لكل مصنع أو شركة شعار مرفوع: «تبنَّ مدرسة» أو «موِّل جامعة»[٢].

وهكذا التقت الجامعات والمؤسسات الإنتاجية الأمريكية على أهداف مشتركة تجعل من البحث العلمي وسيلة للتقدم والازدهار، وكان مجموع ما أنفقته عشر جامعات أمريكية كبرى في عام ١٩٨٠ هو ١٠،٤ مليار دولار، ومجموع ما أنفقته ٧٤٤ شركة أمريكية هو ٢٨ مليار دولار في العام نفسه ولغرض واحد هو البحث العلمي[٣].

وقدمت هذه الجامعات والمؤسسات مثالاً يحتذى به في

(١) باتريشا هـ. كروسون، مرجع سابق، ص٩٠.

(٢) Le Monde de L'Education, op. cit., p56.

(٣) د. محمد عبد العليم مرسي، مرجع سابق، ص٣٥.

التعاون البحثي المثمر لأغراض التنمية والإنتاج. أما في عالمنا العربي فإن العزلة الجامعية ظاهرة واقعة واضحة، ولكن للإنصاف قد لا تكون عزلة ذاتية مفروضة من داخلها (أي من داخل الجامعات لمزاجها وتمشياً مع طبيعتها)، ولكن وفي حالات كثيرة تصبح عزلة خارجية مفروضة من قبل المؤسسات العاملة في المجتمع وذلك لضعف الروابط التي توثق بين البحث العلمي وخطط التنمية عموماً. فهذه الخطط إن وجدت لها دور ضعيف في بناء صناعة جاذبة للبحث، حيث إن «معظم الصناعات تتبع أسلوب التسليم الجاهز، كما أن القدرة العلمية الوطنية لا تزال بحاجة إلى تطوير كمي ونوعي[1].

لقد أنفقت الدول العربية والإسلامية حتى عام ١٩٧٨ حوالي أربعمائة مليار دولار على عقود لمشاريع تقنية ضخمة مع موردين أجانب، وتسلمتها جاهزة من صنع خبراء خارجيين دون تكوين وتدريب واستخدام لباحثين ومهندسين وعلماء وطنيين[2].

وقد بدأت بعض الجامعات العربية في كسر حواجز العزلة من أجل إثبات وجودها في ميدان العمل البحثي القومي بالمشاركة مع المؤسسات الوطنية والأجنبية.

(١) اتحاد مجالس البحث العلمي العربية، مرجع سابق، ص٥٩.

(٢) د. محمود قمبر، التربية والأسس الثقافية. . .، مرجع سابق، ص١٧.

ففي المملكة العربية السعودية أنشئت جامعة الملك فهد للبترول والمعادن بالظهران لغرض إمداد الصناعات الوطنية بالكوادر المؤهلة، والإسهام الفعال في مشروعات البحث والتصنيع على نطاق إنتاجي واسع يتعدى المستوى التعليمي أو التدريبي[1]، ومن ثم فالجامعة تقوم «برعاية البحوث الأكاديمية والتطبيقية قصيرة أو طويلة المدى، ورفدها بالبحوث التطويرية، وإقامة مركز للتصنيع. واستكمالاً لحلقات البحث العلمي أنشأت الجامعة سلسلة من المختبرات المتقدمة التي يتم فيها تطوير المبتكرات العلمية بعد أن تثبت صلاحيتها للتطبيقات الاقتصادية المختلفة وصولاً إلى إنتاج أول نموذج صالح للاستعمال الميداني، كما أحدثت الجامعة مركزاً للتصنيع مهمته صنع النماذج المطورة وتحسين اقتصاديات إنتاجها وتسويقها الفعلي»[2].

وهذه المرافق والوحدات الإنتاجية والبحثية التابعة للجامعة أدخلتها في شبكة علاقات وظيفية مع المؤسسات الاقتصادية في المملكة العربية السعودية.

وجامعة أخرى، هي الجامعة التكنولوجية ببغداد. إنها

---

(١) د. محمد عزت عبد الموجود، «الدراسات العليا: طبيعتها وإدارتها» في **مجلة اتحاد الجامعات العربية**، ع ـ ١٩، ١٩٨٣/ ١٩٨٤، ص٨٩.

(٢) د. أحمد صيداوي، **مرجع سابق**، ص١٣.

تُسهم بدورها في دعم التنمية الصناعية بالعراق، وتتبادل مع مؤسسات الإنتاج خبرات مشتركة في مجال تدريب المتعلمين، وتوظيف المتخرجين وتنمية كفاءات التقنيين العاملين في الخدمة.

وهكذا تفرغ الجامعة «نسبة من أساتذتها تفرغاً جزئياً بغية تبادل الخبرة مع الحقل الصناعي ومؤسسات الأبحاث خارج الجامعة (كانت نسبة المتفرغين منهم ١٩٪ عام ١٩٨٥/ ١٩٨٦). كما تستعين الجامعة بالخبرات الصناعية المتقدمة للإشراف على البحوث الخاصة بمشاريع الصفوف المنتهية والمشاريع والأعمال المختبرية في بعض برامج الدراسات العليا... كما تعمل الجامعة على عمليات نقل التكنولوجيا من البحوث المنجزة محلياً والتقنيات العالمية إلى منتوجات صناعية مفيدة لبرامج التنمية والصناعة الوطنية واستغلال نتائج ذلك وطنياً وقومياً، وخلق جو بحث متكامل من الجامعيين والصناعيين، والعمل لحل مشكلات التنمية ونقل التكنولوجيا»(١).

ومن المشروعات البحثية الكبرى لجامعة القاهرة «برنامج

---

(١) د. أنور نعيم قصيرة، د. الحسيني طه الشربيني، «سبل تطوير أداء الجامعة التكنولوجية في دعم التنمية الصناعية في العراق: في **مجلة اتحاد الجامعات العربية**، ع ـ ٢٣، يناير ١٩٨٨، صص٢٤ ـ ٢٧.

التعاون بين الجامعة ومعهد ماسوشيتس للتكنولوجيا»، وقد بدأ في عام ١٩٧٧، وسمي برنامج دراسات التخطيط التنموي، ويتبع وكالة التنمية الدولية USAID التي خصصت له ١٩٨،٤ مليون دولار أمريكي لدعم ثلاثة عشر برنامجاً بحثياً تدور كلها حول دراسة قضايا التنمية المصرية، وعلى أساس المشاركة البحثية بين الجامعات ومراكز البحث العلمي المصرية من جهة، والجامعات الأمريكية من جهة أخرى. وهذه البرامج تتصل بمشروعات حيوية مثل:

أساليب توليد الكهرباء ـ الإسكان ـ صناعة البلاستيك ـ الأسفلت ـ نماذج تدفق مياه النيل ـ تخطيط موارد المياه ـ المياه الجغرافية ـ النقل داخل المدن ـ التخطيط الاقتصادي ـ الاتصالات من أجل التنمية الريفية ـ هجرة القوى العاملة.

وعلاوة على ذلك أضيفت ستة مشروعات أخرى، كما دخلت مؤسسات تمويل إضافية غير أمريكية كاتحاد الاتصالات اللاسلكية الدولية ووزارات مصرية معنية. ونتيجة لهذا التعاون البحثي الكبير برزت نتائج محددة لمشروعات البحث التسعة عشر، منها:

مشروع التطبيقات الهندسية لصناعة البلاستيك أسفر عن تطوير أداة للإقلال من التلوث في مصانع البلاستيك قامت صناعة البلاستيك المصرية بتطبيقها كذلك. كما كان من عائد

هذا المشروع توافر بيانات وظفت عملياً بشكل منهجي، وتطوير أنشطة أكاديمية لم تشهدها جامعة القاهرة من قبل، وتحديث معرفة مستوردة ومعمقة، وانفتاح على خبرات عالمية، وتبادل زيارات وبرامج زمالات على مستوى الدكتوراه وما بعد الدكتوراه لطلاب الدراسات العليا، وإقامات داخلية في مجتمعات علمية، وعقد مؤتمرات وندوات، وتنظيم برامج تدريب ودروس إنعاشية تجديدية.

وأعظم عائد في مجال المؤسسة نتيجة هذا المشروع ما قامت به جامعة القاهرة في عام ١٩٧٩ من إنشاء «مركز بحوث التنمية والتخطيط التكنولوجي» كوحدة بحثية مستقلة. وقد أنشأ هذا المركز بنية فنية وإدارية بحثية متطورة، وحصل على حاسب آلي يتعامل مع ثلاثين مبرمج في وقت واحد، وأسهم في عشرين مشروعاً بحثياً. وقد أشرف أعضاء هيئة التدريس بالجامعة بمفردهم على تلك المشروعات التي تمول أساساً من المصادر المحلية باستثناء بعض الإسهامات التي قدمتها التنمية الدولية[١].

(١) د. محمد السيد سليم، «التعاون بين الجامعات العربية والأجنبية في ميدان البحث العلمي: دراسة برنامج التعاون بين جامعة القاهرة ومعهد ماسوشيتس للتكنولوجيا» في **مجلة اتحاد الجامعات العربية**، ع - ٢١، مارس ١٩٧٦، ص‌ص٦٦ - ٧١.

## ٤ ـ ضعف الدافعية الذاتية:

بالإضافة إلى العوامل السابقة والتي تؤثر سلباً في توليد دافعية حافزة لدى وحدات البحوث الجامعية والعاملين بها من أعضاء هيئة التدريس، فإن الضعف الذي نعنيه هنا يرتبط بسوء التقدير الأدبي والمادي لهؤلاء الأعضاء الذين يطالبون بالتدريس كواجبات مهنية مفروضة، أو ملزمون بأدائها نظير مرتبات التوظيف التي ارتضوها وقبلوا بها في عقود تعيينهم.

ولهذا فإن أكفأ الأساتذة الأمريكيين يهربون ـ كما ذكرنا من قبل ـ إلى مؤسسات الإنتاج خارج الجامعات للحصول على امتيازات لها إغراءاتها السيكولوجية والمادية. ولتخفيف حدة هذه الظاهرة الهروبية تلجأ الجامعات الأمريكية إلى تقديم منح تفرغ للبحث أو للعمل بهذه المؤسسات لفترات محدودة، أو تأذن لهم بالحصول على مكافآت سخية نظير استشاراتهم وخدماتهم العلمية والفنية، أو تسمح لهم بالعمل في تخصصاتهم العلمية لبعض الوقت في غير الدوام الرسمي للتدريس بالجامعة[١].

وفي فرنسا يزداد الوضع سوءاً حيث يختفي جهد الأستاذ الجامعي كباحث، ولا يُقوّم إلا على أساس تعليمه ومدى وفائه

---

(١) تشارلس فرانكل، مرجع سابق، ص١٦٩.

وانظر كذلك Le Monde de L'Education, op. cit., p. 57.

بساعات تدريسه، ولا يتقاضى نظير البحث سوى مكافأة هزيلة للغاية مقدارها ٢٥٠٠ فرنك في العام، بينما يحصل زميل له يعمل بوزارة التعليم على مكافآت إضافية مضاعفة، وإذا درس في مدرسة عليا خارجية زيادة عن عمله الأصلي بالجامعة فإنه يحصل نظير ذلك على خمسة وثمانين ألف فرنك، مما يصرفه عن البحث ويغريه بالتدريس. كذلك توجد فوارق تمييزية تفضل باحثي المركز القومي للبحث العلمي CNRS، ولا يتجاوز عددهم عشرة آلاف باحث على أساتذة الجامعات الذين يعملون كذلك بالبحث وعددهم أربعون ألف أستاذ. وهذا التفضيل ينقده الكثيرون ولا يرون له مبرراً، حيث يعمل الجميع في أماكن واحدة ويختلفون إلى مؤتمرات وحلقات وندوات علمية واحدة. ولذلك فإن عدداً غير قليل من الأساتذة الباحثين يتركون أماكنهم أو وظائفهم البحثية. ومن المؤسف كذلك ألّا يحصل الباحث بالمركز القومي للبحث العلمي على ترقية دورية تتناسب مع الجهد والإنتاج والأقدمية، وإنما تتوقف الترقية على عوامل خارجية ذاتية أو غير موضوعية، وتتلخص فيما يُسميه بعضهم: الباءات الثلاث: Les Trois P. وهي بالفرنسية: Parti, Patron, Pulbication.

وبالعربية:

- الحزب السياسي الذي ينتمي إليه الباحث وبخاصة إذا كان الحزب في الحكم.

- الرئيس المباشر أو المسؤول عن التقويم وكتابة التقارير وإصدار الأحكام أو التقديرات.

- الدعاية، وتتوقف على «الشطارة الذاتية» للباحث في الإعلان الدعائي عن نفسه.

ومع ذلك يظل معظم الباحثين في أماكنهم ووظائفهم دون ترقية أدبية أو مادية. ومن المدهش حقاً أن يفضل الباحث العزب غيره من المتزوجين ولو كان قليل الكفاءة[١].

وفي المملكة المتحدة لا نجد من بين أعضاء هيئات التدريس بالجامعات البريطانية (ممن حصلوا على درجة الدكتوراه) غير نسبة ضئيلة تقدر بـ١٥٪ لباحثين يستمرون بدأب في طريق البحث، مما يعكس بشدة هبوط الدافعية وكثرة العوائق المحبطة للباحثين كزملائهم الفرنسيين[٢].

وليس الوضع عندنا في العالم العربي بأحسن مما هو عليه في الدول المتقدمة، على العكس؛ إنه أكثر سوءاً. فالنشاط البحثي في الجامعات العربية يتم معظمه على مستوى فردي

---

(١) Henri Tesenas du MONTCEL, op. cit., pp. 34 - 42.

(٢) د. جون ب. ديكنسون، مرجع سابق، ص١٥٨.

لأغراض الترقية إلى درجة علمية أعلى، فإذا ما تحقق الغرض الوظيفي خمد هذا النشاط[1] إلا إذا وضع الأستاذ الباحث في موضع إغرائي يدفعه إلى البحث؛ كأن يكلّف من قبل منظمة أو هيئة بعمل بحث أو المشاركة فيه نظير أجر مجز. أما عن صفة هذا النشاط البحثي من الناحية العلمية فلها موضع آخر نعالجها فيه.

إن ما ينشر سنوياً في الوطن العربي لا يتجاوز ١٥ ألف بحث، أي أن معدل الإنتاجية الحقيقي هو في حدود ٠،٣ بحث/ باحث/ سنة. وهي كما نرى إنتاجية ضعيفة جداً لا يوجد لها مثيل في الدول النامية فضلاً عن الدول المتقدمة، والتي تتراوح فيها ما بين ١ و٢ بحث/ باحث/ سنة[2].

وقد بينت دراسة أخرى أن معدل البحوث العربية في السنة (خلال الفترة ١٩٨١ ـ ١٩٨٥) تراوح فيما بين ٠،٣٣ في العلوم الأساسية و٠،٥٨ في العلوم الطبيعية[3].

---

(١) تثبت بعض الدراسات أن أعضاء هيئات التدريس الجامعية من درجة أستاذ هم بصفة عامة الأقل إنتاجاً من حيث الكم البحثي . انظر: د. صبحي القاسم، **مرجع سابق**، ص١٢.

(٢) اتحاد مجالس البحث العلمي العربية، **مرجع سابق**، صص٥٤ ـ ٥٥.

(٣) د. ناثر سارة، **مرجع سابق**، ص١٣.

وفي دراسة إقليمية بينت إحدى الدراسات أن الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئات التدريس بجامعات الخليج العربي هي في نفس مستوى الإنتاجية العربية العامة وإن دخلها في تحسن طفيف: ٠،٤ كتاب و١،٣٨ بحثاً في السنة[١]. وهذه الزيادة ترجع إلى بعض التسهيلات والمكافآت التي تحفز على البحث، كما ترجع إلى غرض الترقية العلمية نظراً لأن معظم المعارين والمتعاقدين من شباب هيئات التدريس «وفيما يخص إنتاجية المواطنين العاملين في جامعاتهم الخليجية فإنها تنخفض إلى مستوى متدنٍّ للغاية، فهم ليسوا مهددين كغيرهم بالطرد أو فسخ عقودهم[٢]، ومثلهم كثيرون في كل دولة عربية حيث نرى نفراً من الأساتذة زاهدين في كل ترقية أدبية أو مادية، راضين بوظائفهم التعليمية المثبتين فيها دونما اضطرار إلى تحمل مشقة البحث والإنتاج.

إن ضعف الدافعية الذاتية ليس في جوهر الأمر مزاجاً فردياً، يتوقف كلية على ذاتية الباحث، ولكنه محصلة عوامل مجتمعية وإدارية وثقافية واقتصادية تتشابك كلها في خلق مناخ

(١) د. محيي الدين شعبان توق، د. ضياء الدين زاهر، **الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس بجامعات الخليج**، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٨٩، ص٢٦٦.

(٢) **المرجع السابق**، ص٢٦٢. أظهرت الدراسة أن أكبر نسبة من المسهمين في إنتاجية الكتب والبحوث من أفراد العينة هم من ذوي العقود الخاصة يليهم المعارون (وهم أجانب) فالمواطنون.

خانق يقتل ملكات الإبداع ويطارد همم الباحثين.

ووضعية البحث في الجامعة تعكس دون شك وضعية البحث ورسالة الفكر في المجتمع ومؤسساته العاملة. وهذه المؤسسات في المجتمعات النامية مشغولة بأولويات حياتية تتصل بالحاجات المادية الضرورية لتأمين المستويات الدنيا للجماهير. قد توجد في هذه المجتمعات أكاديميات أو مجالس قومية للبحوث لكنها في أغلبها دوائر للصفوة من البرجوازية المثقفة المفصولة عن قواعدها، محدودة التأثير، منحسرة النشاط، مسيسة الطابع، استشارية الرأي.. إنها لا تزال أشكالاً مؤسسية تبحث لها عن مضمون.

قد نرى في مصر نشاطاً ملحوظاً لأكاديمياتها العلمية ومجالسها القومية، وتخرج لها بحوث ودراسات، وتقدم لبعضها جوائز تشجيعية أو تقديرية، وتسجل لبعض العناصر براءات اختراع وشهادات جدارة، ولكن هذا النشاط في مجمله ـ كما ذكرنا ـ رمزي أو محدود، لم يغير شيئاً في حقيقة الأوضاع القائمة، ويدخل معظمه في باب الدعاية والإعلان لإشاعة أن في الدولة سلطات ترعى العلم والعلماء كما ترعى الفن والفنانين.

كما تفقد الأكاديميات ومراكز البحث فيما بينها صلات التعاون لوضع وتنفيذ خطط بحوث كبيرة لها مردودها وتأثيرها في الأوساط الاجتماعية المختلفة. ولهذا تهاجر العقول العلمية إلى

الخارج بسبب: «قلّة الطلب الفعلي على الكفاءات المتخصصة في مجالات البحوث والتنمية، وعدم تشجيع واضعي السياسات لعمليات البحث وتوفير مستلزماتها، وإعطائها الوزن اللازم في دراسة البدائل وصنع القرارات. كما نجم عن ذلك أيضاً أن انشغل الباحثون الذين آثروا البقاء في وطنهم بالقيام بدراسات وأبحاث يعوزها الحافز المشتق من التأثير في الصيغ الحالية للتنمية، ومما دفع واضعي السياسة بدورهم إلى اعتبار البحوث والدراسات كماليات أكاديمية ليس من الضرورة الاهتداء بها فيما يتخذون من قرارات»[١].

وهذا ما يختلف تماماً عن وضعية البحث وتقديره في الدول الصناعية الكبرى، حيث لا يخطط ولا ينجز عمل دون بحث، فالبحث العلمي ضرورة حياة وإنتاج، ومسلكية تقدم وتطوير، وشعار المجتمع الذي يرفعه في وجه كل باحث: «ابحث وانشر وإلا تهلك ويهلك معك المجتمع Publish or perish.

وبالإضافة إلى ما سبق من عوامل محبطة في المجتمعات العربية، فإن الباحثين العرب لا يسمح لهم بالتجدد والانتعاش داخلياً أو خارجياً، إذ لا تفتح أمامهم قنوات عالمية للاتصال وتبادل الخبرات، فالقلة فقط من كبار المسؤولين في الأكاديميات

(١) د. حامد عمار، في بناء الإنسان العربي، مرجع سابق، ص٧٨.

أو المجالس القومية أو مراكز البحوث هم الذين تتاح لهم فرص المشاركة في مؤتمرات عالمية وندوات علمية، ولا يُنشر من أبحاثهم في دوريات علمية مشهورة إلا عدد محدود للغاية، ولا يجد شباب الباحثين أمامهم إلا أبواباً مقفولة وطرقاً مسدودة، ودوريات محلية لا تتسع لنشر كل ما ينتج، ويصبح النشر هو الغاية والهدف والوسيلة، حيث لا تنهض به سياسة نقدية للتجويد البحثي، ولا سياسة إعلامية للإفادة العلمية على صعيد المعرفة أو التطبيق.

في المؤتمر العالمي السابع للكيمياء الحيوية في طوكيو ١٩ ـ ٢٥ أغسطس لعام ١٩٦٧، ساهمت إسرائيل بتسع مقالات من أصل ٧٨٦ مقالة، بينما لم يساهم العالم العربي كله بغير مقالين (أولهما من مصر وثانيهما من لبنان)، مما يكشف عن الفارق الإنتاجي ـ على صعيد البحث العلمي ـ بيننا وبين إسرائيل. ويجسد هذا الفارق بشكل أوضح جدول أعداد المؤلفين في ميدان العلوم لسنة ١٩٦٧ ممن نشروا في مجلات رئيسة تعرفها دول العالم، وقد جاء فيه:

| | |
|---|---|
| إسرائيل ١١٢٥ باحثاً. | السودان ٢٨ باحثاً. |
| مصر ٢٩٣ باحثاً. | السعودية ٨ باحثاً. |
| لبنان ٥٨ باحثاً. | ليبيا ٣ باحثين. |
| العراق ٣٢ باحثاً. | سورية باحثان. |

أي أن مجموع ما تضمه سبع دول عربية كبيرة من باحثين ناشرين في المجلات العلمية المشهورة بلغ ٤٢٣ باحثاً مقابل ١١٢٥ باحثاً في إسرائيل، وشعبها في ذلك العام كان أقل بكثير من شعب ليبيا. ولهذا فإن إسرائيل نظراً لهذا العدد من العلماء ولإنتاجهم العلمي الغزير تحتل المرتبة السابعة عشرة على المستوى العالمي، ويتوفر لديها من العلماء الناشرين «أكثر مما يتوفر لدى أقطار أمريكا اللاتينية مجتمعة، وأكثر مما يتوفر لدى إفريقيا بكاملها»(١).

إن ٨٥٪ من أبحاث العلماء في إسرائيل تنشر في مجلات علمية بارزة، وذلك بتشجيع من الحكومة التي تدفع علماءها للبحث، وتعترف بجدارتهم، وتكافئهم بسخاء أدبياً ومادياً، وتفتح لهم سبيل الشهرة في الأوساط العلمية الدولية، وتوفدهم في مهمات علمية للخارج، وتيسر لهم طرق الزيارة وتبادل الخبرة مع المؤسسات والمراكز العلمية والبحثية في كثير من دول الغرب المتقدمة.

لهذا كله زادت إنتاجية الباحث الإسرائيلي إذ تعادل في المتوسط إنتاجية مائة عربي من لبنان، ومائتين وخمسين عربياً من الأردن. ومع الإقرار بوجود مبالغة في هذه المقارنة إلا أنها تقوم

(١) أنطوان ب. زحلان، مرجع سابق، ص ص١٥١ ـ ١٧١.

على قاعدة حقيقة يؤكدها صدق الواقع البحثي الغزير والمنشور لعلماء إسرائيل[1].

ولا تعني قلة النشر العلمي لعلمائنا وباحثينا العرب أن إنتاجنا على مستوى بالغ من الرداءة، بحيث يفضل له الإلغاء أو الإهمال تجنباً لكشف العورات التي تسيء إلى عقليتنا ونفسيتنا بين الدول. إن عندنا في أوساطنا العلمية على مستوى الأفراد ـ وإن كانوا قلائل ـ كفاءات قيمة نعتز بها، ويعترف بقدرها الأجانب. ولقد جاء هارولد ماكس الخبير البريطاني في النشر إلى الخرطوم حيث دعته كلية الدراسات العليا بجامعة الخرطوم لتقويم وتصنيف أطروحات طلاب الدراسات العليا وأبحاثهم في الجامعة من ١٩٥٨ لعام ١٩٨٠ والتي زادت عن ثمانين بحثاً بالإنجليزية، فكتب في تقريره منصفاً:

«إن تلك البحوث والأطروحات التي تمثل كنزاً من المعلومات عن السودان لم تجد طريقها للنشر، ولم تُعرض خارج السودان، ولم تحظ بالتقدير الذي تستحقه من جدارة»[2].

---

(١) انظر د. محيي الدين شعبان توق، د. ضياء الدين زاهر، مرجع سابق، ص١١٠. نقلاً عن د. إبراهيم بدران. وانظر ص٢٦٤.

(٢) د. صالحة سنقر، مرجع سابق، ص١٦٢.

## ٥ ـ غياب الأصالة وفقدان الاستقلالية:

إن هذا التقدير التقريظي للخبير هارولد ماكس لم يكن ـ على الأقل من وجهة نظرنا ـ بسبب أصالة علمية لبحوث وأطروحات طلاب الدراسات العليا بجامعة الخرطوم المحررة بالإنجليزية.. أصالة جاءت بإضافات علمية جديدة، أو أسهمت في صياغة نظريات محكمة، أو أدت إلى مخترعات وتقنيات مفيدة، وإنما بسبب أنها جاءت لهذا الوافد البريطاني «بكنز من المعلومات عن السودان»، معلومات يجهلها بحكم أجنبيته، ويريد ومعه مجتمعه معرفة كل شيء عن هذا البلد الذي كان مستعمرة إنجليزية.

وهذه هي الصفة العامة لأبحاثنا النظرية: حشد من المعلومات، وأغلبها من مصادر ثانوية، يكرر بعضها بعضاً، ولا توضع في بناء مفاهيمي، ولا تقدم رؤية جديدة تعبر عن أصالة الباحث وذاتيته.

ولقد شكا أحد أساتذتنا الكبار الدكتور عبد العزيز القوصي من آلية البحث التقليدية لطلاب الدراسات العليا التربوية في مصر، حيث يتركز همّ الباحث في إخراج صنعة بحثية لأطروحته تراعي الشكل البنيوي: مشكلة البحث، حدود البحث، فروض البحث، عينة البحث، أدوات البحث، نتائج البحث.. أما الحشو الفكري للبحث فليس إلا معلومات

خامدة معروفة سلفاً، هي من قبيل تحصيل الحاصل، وليس فيها من جديد مفيد، وليس غريباً أن نجد أطروحات كثيرة تتناول بشكل أو بآخر موضوعاً واحداً كالاغتراب أو الابتكارية أو العوامل الأسرية المعوقة أو المعززة للنجاح المدرسي، ينقل بعضها عن بعض ويتداخل بعضها في بعض، وكلها حيل صناعية للتدريب على البحث الهيكلي، أو بلغة الدكتور حامد عمار، كلها «تمارين بحثية»[1]. أما مادة البحث الفكرية والتي تعبر عن تنظير علمي ثري وقدرة منهجية محكمة، فلا وجود له إلا ما كان مستعاراً من أدبيات التربية وبحوثها في الخارج. ولهذا فإن هذه الأطروحات (أو الرسائل) يخرجها الدكتور محمد عزت عبد الموجود من دائرة البحث ولا يسميها «بحوثاً لأنها مجرد سرد لأفكار الآخرين»[2].

ولسهولة استخدام هذه الصنعة البحثية الناقلة والمقلدة فإن بحوثنا الأساسية (وهي في طبيعتها الحقة دائماً صعبة متطلبة لكفاءات بحثية ماهرة) أكثر من التطبيقية، نظراً لوجود مادة علمية جاهزة تنقلها الكتب والدوريات الأجنبية أو المترجمة. إننا في الواقع نستورد الكثير في عالم الأفكار كما نستورد الكثير في عالم الأشياء، لكنه استيراد يسبب لنا تخمة فكرية متعبة حيث إننا

---

(١) د. حامد عمار، في بناء الإنسان العربي، **مرجع سابق**، ص٢٢٣.

(٢) د. محمد عزت عبد الموجود، **مرجع سابق**، ص٦٥.

لم نهضم مادتها ونحولها إلى عصارة غذائية صحية للعقل، وهكذا تصبح بحوثنا صوراً مشوّهة للحقائق الأصلية البحثية في الخارج، أو أصداء باهتة للنظريات العلمية المدوية ـ وتكمن علميتها في كونها شروحاً وتفسيرات وليس في كونها ابتكارات واجتهادات، ونقلد بذلك علماءنا الأسلاف في عصور الضعف والانحطاط حيث انصب بحثهم في صورة حواشٍ وتقارير على متون المجتهدين السابقين.

يقرر الدكتور ناثر ساره أن «غالبية البحوث تنحصر إما بمراجعة المعلومات التي سبق نشرها، أو أنها تعتمد طريقة الاستفتاء بواسطة الاستبيانات (وليس كل البحوث استطلاع آراء واتجاهات، ولهذه قصورها في مجال اكتشاف الحقائق العلمية، وتحديد العلاقة بين السبب والنتيجة... وثمت سذاجة في استعمال طرق الاختبار الإحصائي. وتكاد تنحصر هذه البحوث العربية في استعمال النسب المئوية، وقد تتعداها إلى اختبارات الترابط Correlation أو اختبارات التاء t - test. وخلاصة ذلك كله ضعف البحوث التي تظل مجرد كتابات فردية محدودة «تعجز عن تكوين الكتلة الحرجة Gritical Mass للتأثير» (على النظم والأجهزة)[1].

---

(١) د. ناثر سارة، مرجع سابق، ص‌ص١٣ ـ ١٤.

ولهذا يقرر أكثر من مسؤول ضرورة التخلي عن هذا النهج البحثي النظري أو الوصفي، والانتقال إلى بحوث عملية ربما تفيد في مجالات الإنتاج وتغير من واقع الحالة، فنحن كما يقول الدكتور غازي القصيبي: لا نستطيع منافسة جامعات هارفارد أو استانفورد أو أكسفورد في أبحاث الفضاء أو السرطان أو الكيمياء، ولكن نستطيع منافستها في مجال البحوث العملية التطبيقية المحلية عندما نبحث مشاكل التربة في البحرين، أو أمراض العيون في الأحساء، أو تاريخ الصناعة في دبي[١].

والواقع أن الدعوة إلى ممارسة البحوث التطبيقية لمعالجة مشكلات المجتمع ومتطلبات التنمية هي دعوة قديمة نادى بها المسؤولون عن التعليم الجامعي في العالم العربي[٢]. ولكن في غياب سياسة وطنية أو قومية عربية للبحث العلمي، وفي إهمال السلطات للبحث والأخذ بنتائجه، وفي عدم تقدير الباحثين وحفز دافعيتهم، وفي نقص الكفاءة البحثية، لا يصبح للبحث

---

(١) د. محمد عبد العليم مرسي، **مرجع سابق**، صص١٦٤ ـ ١٦٥.

(٢) انظر: د. محمد حسين هيكل، **مرجع سابق**، صص٣٣ ـ ٣٤. أكد وهو وزير المعارف السابق بمصر في محاضرة له بتاريخ ٦/٣/١٩٤١ قائلاً:

«المبعوثون إلى أوربا في رسائلهم للدكتوراه كتبوا في المذاهب العامة للعلوم المختلفة، لكن طلاب الدراسات العليا في مصر اهتموا ببحوث تفصيلية (أو تطبيقية)، فالغرب ازدهرت فيه النظريات والمذاهب، لكننا في مصر بحاجة إلى تطبيق الطرائق في ميادين العلوم المختلفة».

التطبيقي فائدة عملية، «فجانب العرض في إنتاج البحوث وتنظيمها إنما يتصل اتصالاً وثيقاً بجانب الطلب» وهو جانب سياسي مجاف لهذه البحوث، ومن ثم فالنتيجة، كما يراها الدكتور حامد عمار، هي «فتور نشاط البحث ومحدودية فاعليته في مشروعات التنمية». ويستطرد هذا الخبير في تحليله قائلاً: «كما نلحظ قصور الموارد المتاحة له على اعتبار أنه جزئيات ومفردات من الجهود التي لا تندمج في مشكلات عملية، ولا ينتظر المسؤولون منها هداية أو عوناً في تنفيذ سياساتهم ومشروعاتهم. وقد لا يكون مستغرباً في مثل هذا الإطار ألا تنفق بعض الجامعات العربية المخصصات المالية السنوية لمشروعات البحوث. وقد ينفق بعضها في تمارين لا طائل من ورائها سواء في مجال التطبيق أو المعرفة الأساسية. ومن ثم لا نبالغ كثيراً إذا قلنا: إن الاستثمار في مجالات البحوث في الجامعات لا يعتبر ذا مردود يذكر في تطوير القطاعات الاقتصادية والاجتماعية في الوطن العربي، أو في إيجاد حلول وبدائل لكسر الاختناقات التي تتعرض لها إنتاجية مختلف المشروعات»[1].

والحقيقة كما نعرفها أن البحوث التطبيقية في الغرب

(١) د. حامد عمار، في بناء الإنسان العربي، **مرجع سابق**، ص٢٢٤.

أثمرت في مجالات التنمية لأن المشتغلين بها ليسوا فقط أكاديميين، أو حاملي دكتوراه مدرسين في الجامعات، ولكنهم أولاً وأخيراً علميون وتقنيون يمارسون عن علم وبصيرة تخصصات تفرغوا لها في مؤسسات معنية بالبحث والتطبيق واستثمار نتائج البحث في إخراج منتوجات حديثة تعود بربح وافر وعائد كبير.

وقد رأينا من قبل أن ٢٥ جامعة فقط في الولايات المتحدة، هي التي تعمل بالبحث العلمي الجاد وتحصل على النصيب الأوفر من أموال البحث. أما باقي الجامعات وتقرب من ثلاثة آلاف فهي مثل جامعاتنا العربية أو أسوأ منها والتي نعيبها في صناعة البحث وتطبيقه، كما أن الذين يدرِّسون للدكتوراه برغم كثرتهم في هذه الدولة الغنية العظمى لا يمثلون سوى ٥٪ من مجموع العلماء وهم جند الإنتاج والتطوير[1].

وهذا ما يتفق والواقع البحثي في فرنسا حيث نجد أن خريجي المدارس العليا ـ وليسوا في أغلبهم من حملة الدكتوراه ولا من أساتذة الجامعات ـ هم الذين يطورون التكنولوجيا، ويقدمون ما تتفتق عنه عبقريتهم الهندسية أو العلمية في المجالات التقنية التي تشهد الجديد والاختراع المفيد... إن البحث لم يعد نشاطاً شخصياً ولكنه أصبح مشروعاً مؤسسياً

(١) د. جون ب. ديكنسون، مرجع سابق، ص١٥٦.

تنهض به مؤسسات مدعمة مالياً وفنياً وإدارياً، وتعمل بها فرق منظمة تفكر بعقلية جمعية على أرض العمل، وتطبق أفكارها بسياسة تنظيمية، ولكل فرد في مشروعه دور مرسوم.

ليست المسألة إذن تنحصر في التحول إلى البحث التطبيقي، ولا في أهميته لنا ونفعيته بالمقارنة إلى البحث الأساسي، فالبحث في كلا نوعيه ضروري ومفيد، ولا يستغني أحدهما عن الآخر. . . إن الأهم في نظرنا أن نوجد أولاً الباحث المبدع، فالأزمة في الباحث لا في نوع البحث، الباحث الأصيل الذي يستقل ببحثه وإبداعه عن كل تقليد أو شكلية أو استيراد. وحتى نوجد مثل هذا الباحث علينا أن نهيئ له ظروف ولادته ومناخ تربيته، وهذه هي عقدة الأزمة.

إن البحث فكر وحرية وأمن وتقدير، فإذا لم تتوافر هذه المقومات مات الباحث المفكر في مجتمعه، أو هرب إلى حيث يجد في بلاد الله من يعشق العقل والإنسان.

# معالم استراتيجية لتوظيف البحث من أجل التنمية

## من الشكلية إلى الوظيفية:

يصف لنا خواو باتيستا أروخو إي أوليفارا الجامعات الإفريقية الناطقة بالفرنسية بأنها مجرد واجهات مؤسسية شيدت على النمط الأوربي، وتخفي بداخلها عقليات وقيماً إفريقية مختلفة[1].

إنها جامعات الشكل لا الوظيفة، كل شيء استعارته من أوربا ولكن توظفه بطريقة أفريقية بحيث تفرغه من مضمونه: الكتب الدراسية في العلم والثقافة تستوردها من أوربا وبالذات من فرنسا، ويدرَّس المحتوى الأوربي بعقلية إفريقية. وما يزيد على ٨٠٪ من الأبحاث حول إفريقية يتم خارج القارة، وتتحول الأبحاث إلى مطبوعات ربما تكون مقروءة لكنها موقوفة[2].

هل تقف جامعاتنا العربية في نفس الصف، وفي نفس المستوى مع هذه الجامعات الإفريقية التي عابها إي أوليفارا؟ هل

---

(١) خواو باتيستا أروخو إي أوليفارا، مرجع سابق، ص٥٧٥.

(٢) المرجع السابق، ص٥٧٤.

ما زلنا نقف بها عند المظهر الشكلي دون الفعل الوظيفي؟

لقد أشرنا من قبل إلى حالات تؤكد ظاهرة الشكلية ولن نستطيع أن ننكرها، ولكننا قد نجادل في درجة استفحال هذه الشكلية، إذ ما بين الشكلية والوظيفية درجات حتى في الدول المتقدمة، وحتى على صعيد الشكلية تتباين الجامعات من الواحدة إلى الأخرى.

إن المؤسسات البحثية في الدول النامية مصابة دون شك بداء الشكلية، ومثلها باقي المؤسسات التي تستعير أنظمتها من الغرب وتعمل على أرض التقاليد الأهلية. إن هذه المؤسسات لكي تبرر وجودها وتحافظ على بقائها لا بد أن تقوم بأعمال متوقعة منها، ولكنها وهي تفتقد آلية العمل الوظيفي، تضطر إلى المجاراة الشكلية لعمل المؤسسات في الدول المتقدمة، وإن جاءها نقد أو اتهام بالفشل، أرجعت ذلك إلى عوامل وصعوبات خارجية.

إن مراكز البحوث في جامعاتنا ومجتمعاتنا العربية هي في معظمها دور نشر، أو مراكز انتقال وتوطين، أو بيوت محاكاة وتقليد.

- إنها كدور نشر، تتلقى بحوث الأفراد أو الجماعات لطبعها ونشرها، وتنتهي وظيفتها عند هذه الحدود.

- وهي مراكز انتقال وتوطين تؤدي مهمة استيراد معرفي لدراسات وبحوث أُنتجت في الخارج وتعمل على دراستها أو إعادة إخراجها في صياغات محلية خاصة.

- وهي كبيوت محاكاة وتقليد تنشط في إجراء أبحاث ودراسات متأثرة بالمنهجية الأجنبية، ولا تأتي بجديد، إذ كل ما فيها مجرد تكرار وترديد.

ولهذا فإننا لو أغلقنا هذه المراكز لعامين أو لثلاثة أعوام أو لأكثر من ذلك، فلن نتصور حدوث الكارثة أو وقف التطور أو انهيار المجتمع، لأن الحياة في أفكارها وأشيائها لا تعتمد أساساً على منتجات ووظائف هذه المراكز. إننا نعتمد مباشرة على الخبرات الأجنبية والصناعات المستوردة والمشروعات الجاهزة، وننقل النظم والأفكار والأساليب، ونلتقي مع هؤلاء الأجانب الصانعين للتقدم في مؤسسات ومنظمات دولية تتشكل في أحضانها إنسانيتنا الجديدة وعالمنا المستقبل. وسوف تزداد تبعيتنا الفكرية وتمشي باطراد مع تبعيتنا الاقتصادية والسياسية للقوى الأجنبية العظمى، وإن لبست هذه التبعية أشكالاً دعائية مقبولة كالتعاون الدولي والانفتاح الثقافي وغير ذلك من صيغ وشعارات.

ولتفادي القصور في فعالية مراكز البحوث، فقد «يكون من المفيد أن تطبق الفكرة القديمة التي تدعو إلى إنشاء مراكز

إقليمية متخصصة للبحوث تجمع بين التعليم الجامعي العالي، والبحوث. ويتجه التفكير إلى اختيار بلدان عربية نمت فيها الجامعات نمواً كافياً كي تصبح كل منها مقراً لمركز من المراكز الإقليمية للبحوث والدراسات المتقدمة في مجالات تخصصية تكون لها صلة مباشرة بالبلد المختار، على أن تزود بناء على ذلك بالموارد اللازمة من حيث المعدات والأموال والعاملون»[1].

وإذا كان عندنا أفراد اشتهروا ببحوثهم على الصعيد القومي أو العالمي، إلا أنهم من القلة بحيث تبقى القاعدة العامة سليمة دون أن تنقض أو تنكسر. ومع هذا فنحن لا نبالغ في نقدنا مبالغة إي أوليفارا، ونجرد التعليم أو البحث في جامعاتنا من إجرائية وظيفية منتجة. إن المشكلة تكمن ـ كما ذكرنا ـ في درجة التوظيف أو الإنتاج وليس في عدمهما. يكتب الدكتور حامد عمار ناقداً: «مع ما تقوم به جامعاتنا من أبحاث، فإنه لم تؤثر تأثيراً يذكر في الزراعة أو الصناعة، ومع ما يمكن أن يكون لهذه البحوث من نتائج تطبيقية في عمليات الإنتاج إلا أن معظمها لم يجد سبيله إلى حيز التطبيق»[2].

إنه نقد موضوعي مفصل على مقاس الحقيقة، لكن

---

(١) عمر م. عثمان، **مرجع سابق**، ص٤٩.

(٢) د. حامد عمار، في بناء الإنسان العربي، **مرجع سابق**، ص٢٢٣.

مسؤولية الدولة والمؤسسات العاملة في المجتمع هي أكبر في هذا الجانب من مسؤولية الجامعات المنتجة للبحوث.

هل لجأت الحكومات والمؤسسات المعنية إلى الجامعات ومراكز البحوث تستخرج دفائنها البحثية وتستثمر خير ما فيها على الصعيد التطبيقي؟... هل حدث استهلاك للبحث حتى يمكن تطويره بالشكل الذي يستجيب بفاعلية لمتطلبات سوق التنمية؟... هل في هذه البحوث آفة علمية تشوه قيمتها بما يصرف عنها الزبائن ويزهد فيها المنتفعين؟... هل نتحرك دائماً «بعقدة الخواجا» ولا نثق إلا في كفاءة الباحثين والعلميين والخبراء الأجانب؟

هذه أسئلة بحاجة إلى إجابات مقنعة لعلنا نتعرف من خلالها على جملة الأسباب التي تقف بالبحث الجامعي عند حدوده الشكلية دون الانتفاع به في مجالاته الوظيفية.

ومن أجل الإسهام في بلورة رؤية توضيحية لهذه الأسباب ومخارج الانعتاق من إسارها نقدم معالم استراتيجية لتوظيف البحث من أجل التنمية.

### ١ ـ خطط ومشروعات للتنمية:

كيف يخطط للبحث في جامعاتنا العربية؟! وسواء أكان هذا التخطيط على مستوى الدراسات العليا بالأقسام العلمية،

أم كان على مستوى مراكز البحث الجامعية، أم كان على مستوى لجان جامعية، أم كان على مستوى الجهود الفردية؟

في معظم الأحوال لا توجد خطة موضوعة بمنهجية علمية، أي خطة لها أهداف وطنية أو مؤسسية، وتتحدد لها مراحل زمنية، وتقدر لها متطلبات إجرائية، وتوظف لها إمكانات عملية، وتستخدم نتائجها في مجالات وظيفية أو تطبيقية، وتقوَّم في سيرورة تطويرية. . .

وغياب الخطط الجامعية على صعيد البحث ناتج من غياب خطط ومشروعات حكومية أو قومية تنبثق منها التزامات بحثية؛ ومن ثم فهناك دائماً انفصال أو شبه انفصال بين ما تريده الدولة أو تنهض به مؤسساتها العاملة، وبين ما تقوم به الجامعات من بحوث لها أغراض خاصة بها (أو في أسوأ الأحوال لغرض الشكلية الوظيفية كما ذكرنا من قبل) ولا تلتقي بالضرورة مع أغراض التنمية وحاجات المجتمع.

إن التخطيط في بلادنا لا يمشي بقوانين عقلانية حاكمة، وإنما يخضع لحركات تسييسية تفرضها قوى وضغوط لها مصالحها الذاتية، ويسندها إداريو الأجهزة الحكومية والذين يكونون طبقة بيروقراطية حارسة لأنظمة الوضع القائم وعاملة في خدمة السلطة.

كذلك يعمل التخطيط على أرضنا في سياق اجتماعي

معوق، يعاني من القبلية ونفوذها، والحزبية وأهوائها، والتسلطية وأضرارها، ونقص الديمقراطية أو غيابها. كما يعاني من التناقض في البيئات الاجتماعية والثقافية كالتقاليد وتنظيم الإنتاج وأنماط العلاقات مما يلوي عنق الخطة إن وجدت ويجردها من كل فاعلية[1]، ولهذا تبتعد نتائج الخطط عن توقعاتها ابتعاد الأرض عن جو السماء، وتصبح الخطط في حقيقة أمرها مراهنات نظرية على مستقبل غير مضمون لا نصنعه بوعي ولا نتحكم فيه بعلم، ومن ثم فليس للبحث أو لأي تقدير موضوعي ارتباط عضوي بخطة أو التزام بالمشاركة فيها، وما على الجامعات إلا أن تقوم بوظائفها الخاصة في التعليم والبحث وخدمة المجتمع على النحو الذي تقدره هي وتبعاً لإمكاناتها والظروف المحيطة بها. وقد أشرنا فيما سبق إلى العزلة الجامعية التي تفرض عليها وما تسببه من إخفاق أو تقصير وظيفي.

وليس التخطيط بمفهومه الإجرائي المنهجي سياسة حكومية أو عامة متبعة في كثير من الدول الليبرالية، ولكن في غيابه توجد سياسات تنسيقية تعاونية ترتبط بأهداف قومية، وهذا ما ينقصنا في بلادنا: سياسة وطنية تتحدد في إطارها خطط تنموية أو سياسات تنسيقية يكون للبحث الجامعي فيها نصيب.

---

(١) د. محمود قمبر، «أي تخطيط لأي تربية؟» في حولية كلية التربية، الدوحة، جامعة قطر، العدد الثاني، ١٩٨٣، ص‌ص٢ ـ ٥.

## ٢ ـ مؤسسات وسلطات:

إن النزعة الأبوية التي تمثل اعتماد المؤسسات والهيئات والأفراد اعتماداً تاماً أو شبه تام على السلطة الحكومية، ليست نزعة مقبولة في مؤسسة كبرى كالجامعة والتي تحشد في هيئتها التعليمية خبرة العقول المثقفة والعلمية. يجب أن تتحرر الجامعة من وضعها كأداة تحركها أو تهملها السلطة، بل عليها أن تتصرف في مجتمعها كقوة مؤثرة ملتزمة بمسؤولياتها التي أناطتها بها وضعيتها المؤسسية والتي حددت لها وظائف معلنة يجب النهوض بها على الوجه الأكمل، وهي التي لا تنقصها الكفاءات أو القدرات.

على الجامعة أن تتحسس الحاجات الفعلية والمتطلبات الحقيقية للتنمية، وعندها أجهزة استشعار تمكنها من رصد وتقدير هذه الحاجات والمتطلبات... وليست بحاجة إلى تقديم قوائم حكومية تثبت فيها الرغبات وتحدد فيها الإجراءات.

إن الجامعة بحاجة إلى وضع وتفصيل سياسة إدارية تنظيمية لوحداتها البحثية من أجل النهوض بالبحث العلمي والإفادة من نتائجه على الصعيدين النظري المعرفي والعملي التطبيقي، ومن ثم فإنه من الضروري:

* مراجعة البنى المؤسسية لوحدات ومراكز البحوث التابعة لها. وقد تقتضي هذه المراجعة القضاء على ظاهرة التفتت

أو التجزؤ لما يوجد من وحدات بحثية صغيرة غير مجهزة بالقدر الكافي ولا مشغولة بالعدد اللازم من الباحثين والمساعدين الفنيين.

* في جامعة قطر توجد أربعة مراكز بحثية يضعفها هذا التجزؤ أو التخصيص البحثي، حيث لا يزيد عدد العلميين الباحثين عن اثنين أو ثلاثة. إنه من الأفضل وظيفياً أن تندمج جميعاً في مركز كبير للبحوث والتنمية، ويزود بالإمكانات التقنية الضرورية، وبمكتبة ثرية بكتبها ودورياتها العلمية العربية والأجنبية، وتنشأ به وحدات أو شعب متخصصة في العلوم الإسلامية، والآداب والتربية والعلوم الاجتماعية، والعلوم الطبيعية، وتخدمه وحدات: توثيق ومعلومات، طباعة ونشر وتوزيع، إحصاء ومسح ميداني وقياس الاتجاهات، إعلام وعلاقات عامة.

وقد دلت التجارب على أن الوحدات الكبرى المدعمة مالياً وفنياً تستطيع أن تنجز أعمالاً كبيرة وبنفقات أقل. كما تستطيع القيام بالبحث الجمعي دون الاعتماد الكلي على سياسة الباحث المفرد، فالبحث المنتج في عالم اليوم وبالذات في عالم الصناعة يمثل مشروعاً حيوياً كبيراً يتطلب فريقاً متعدد التخصصات أو الكفاءات النظرية والعملية يضطلع بمهام: التنظير المنهجي ـ التكنيك البحثي ـ المسح الميداني ـ المعالجة

الإحصائية ـ القياس العلمي ـ التجريب المعملي. . . إلخ هذه العمليات وما تستلزمه من مهارات وقدرات لا تتوافر لشخص واحد وإنما لفريق متعاون من باحثين ومساعدين.

* تنصيب إدارة فعالة تنهض بعمليات التنظيم والإشراف والتسيير والتنسيق والتقويم والتطوير وتعمل هذه الإدارة في ظل استقلالية مهنية تحدد احتياجات وأولويات ومجالات البحث العلمي. وقد تنقسم الهيئة الإدارية إلى إدارة إشراف وإدارة تنفيذ؛ تختص الأولى بوضع سياسة البحث العامة، وتختص الثانية بطرائق التنفيذ الفنية. وتضم الهيئة الأولى عناصر ممثلة لقطاعات ونوعيات تشتغل أو تهتم بالبحث العلمي أو تستخدم نتائجه في أنشطة وأعمال مختلفة خارج الجامعة. . . أما الهيئة الثانية فهي تكوّن الإطار الإداري المسؤول.

* توزيع اختصاصات العمل بالمراكز البحثية الجامعية بحيث تصبح وحدات بحث، ودور نشر، وبيوت خبرة واستشارة، ومراكز تدريب وتكوين وإشراف علمي مسؤول.

وهذا التوسع في الاختصاصات المهنية البحثية يمنحها ميزة الحصول على مصادر تمويل متعددة من الجامعة، ومن النشر، وتقديم الخبرة، وتدريب الباحثين ومساعديهم العاملين في مؤسسات وقطاعات إنتاجية وخدمية خارجية. كما يقيم بينها وبين هذه المؤسسات روابط وظيفية تتمثل في العمل المشترك مع

باحثيها وتقنييها، والإفادة من أجهزتها المتطورة (معامل - مختبرات - أدوات).

## ٣ - تسهيلات وحوافز بحثية:

إن وجود مثل هذه البنى المؤسسية الجديدة وما تتمتع به من دينامية إدارية وظيفية، يستلزم بالضرورة منح تسهيلات ترفع من ضغوط وقيود معوقة لحركة البحث العلمي.

فالمعروف أن المراكز البحثية تعتمد في أنشطتها على جهود أساتذة الجامعات سواء أقاموا بها بشكل تطوعي حر، أو بشكل تكليفي مأجور. وكثيراً ما تتعطل الأعمال البحثية أو لا ترقى إلى المستوى العلمي المطلوب نظراً لكثرة الأعباء التعليمية ومسؤوليات الإشراف التربوي الأكاديمي وعضوية اللجان[١].

ولهذا فإن السياسة الإدارية الجديدة تتطلب:

- منح تفرغ للبحث لستة أشهر أو لعام. وقد أثبتت الدراسات أن الباحثين المنتجين هم المتفرغون للبحث العلمي والذين يقضون من أوقاتهم للبحث نسبة عالية تتراوح بين ٧٥٪ و٩٠٪[٢].

---

(١) اتحاد مجالس البحث العلمي العربية، مرجع سابق، ص٤٥.

(٢) د. جون ب. ديكنسون، مرجع سابق، ص١٣٥.

- صيغ انتداب يوم أو يومين في الأسبوع نظير أجر مجز.
- تخفيف أعباء العمل الجامعي وتقليل ساعات المحاضرة عند إنجاز بحث.
- تقديم مكافآت مرضية نظير الإشراف العلمي لطلاب الدراسات العليا.
- تخصيص نسبة من عائدات البحث عند النشر أو التوزيع أو عند تطبيقه في العمل والإنتاج الصناعي.
- تقدير نوعية البحوث الممتازة وتكريم أصحابها بجوائز وأوسمة وترقيات.
- إصدار نشرات إعلامية في المجالات البحثية المتخصصة للتعريف بالبحوث المنشورة وتقديم ملخصات لها، وللإعلام عن المشروعات البحثية ومتطلباتها، ولإبلاغ الأطراف المعنية بإنجازات المراكز البحثية وإمكانية الإفادة منها.

هذا وقد أوصى المؤتمر الرابع للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي توصية مفيدة في هذا الصدد، جاء فيها:

«إنشاء شبكة معلومات قومية ترتبط بشبكات معلومات قطرية، وتكون في خدمة كافة الجامعات ومراكز ومؤسسات البحث العلمي العربية، وترتبط بشبكات المعلومات الدولية

لتوفير نتائج البحوث لأعضاء الهيئة التدريسية وللباحثين العرب والجهات ذات العلاقة».

كما صدرت عنه توصية أخرى مهمة خاصة «باحترام الحرية الأكاديمية للعلماء والباحثين، والعمل على تحسين الوضع الاقتصادي والاجتماعي لهم مما يجعلهم يعيشون هموم بحوثهم لا هموم وضعهم الاقتصادي والاجتماعي والسياسي»[1].

## ٤ ـ إعداد الباحثين وترقية كفاءاتهم البحثية:

المعروف أن أساتذة الجامعة تقع عليهم مسؤولية النمو الذاتي، وذلك بحكم عملهم التعليمي وبحكم إشرافهم أو اشتراكهم في برامج التربية المستمرة والهادفة إلى ترقية كفاءات العاملين في المجالات المهنية المختلفة. وهم في ذلك يتعلمون وهم يُعَلّمون، وينمون مهنياً وهم يعملون. ومع ذلك فإن بينهم أفراداً ـ كما رأينا ـ زاهدين في البحث، أو لم يكشفوا عن عناصر قوة وتجدد في العلم أو التعليم، حتى وإن كانوا حاصلين على درجة الدكتوراه.

ولهذا فإن سياسة خاصة بتحسين القدرات العلمية أو البحثية تصبح ضرورة نمو لكل العاملين في الحقل الجامعي، وبالذات في مجال البحث العلمي وفي مستويات عديدة.

---

(١) اتحاد مجالس البحث العلمي العربية، **مرجع سابق**، ص٦٢.

## على مستوى الدراسات العليا:

### ١ - قبول مشروط:

كان من أثر التوسع الكمي في التعليم الجامعي، أن أقبلت على الدراسات العليا عناصر ضعيفة لا تتمتع بقدرات وكفاءات تؤهلها لممارسة البحث العلمي في مستوى جيد أو راق. وليس بالضرورة أن يكون شرط القبول المتمثل في الحصول على تقدير جامعي عالٍ هو المعيار الموضوعي الذي يجيز هذا القبول، فالتحصيل العلمي شيء والقدرة البحثية شيء آخر. ولهذا فإن اختبارات شخصية وتقنينية لفرز قدرات الباحثين مطلب أساسي لاختيار أصلح العناصر لمواصلة البحث والتقدم فيه على مستوى الماجستير فالدكتوراه(١).

وليس المقصود بذلك نخل وغربلة المتقدمين للدراسات العليا كعملية طاردة؛ إننا على العكس نشجع الإقبال على هذه الدراسات لسببين:

- **السبب الأول**: أن نسبة الالتحاق بالدراسات العليا عندنا أقل بكثير مما هي عليه في الدول الصناعية المتقدمة:

في الاتحاد السوفياتي ٢١,٣٪ من جميع طلاب التعليم الجامعي أو العالي.

---

(١) Pascale GRUSON et Janina MARKIEWICZ - LAGNEAU, op. cit., p.14.

في فرنسا ٢٥٪ من جميع طلاب التعليم الجامعي أو العالي.

في الولايات المتحدة الأمريكية ٥٣,٨٪ من جميع طلاب التعليم الجامعي أو العالي.

في الدول العربية (بالداخل والخارج) ٧٪ من جميع طلاب التعليم الجامعي أو العالي.

وهذه النسبة المتدنية تكشف عن تباينات كبيرة بين البلاد العربية، إذ تبلغ أعلاها في مصر ٩٪، وأقلها في سورية ٠,٩٪[1].

- السبب الثاني: يتمثل في حقيقة أنه كلما زادت الأعداد المتقدمة، زادت فرص الحصول على عدد كاف من أصحاب القدرات المميزة الذين يرتفعون بالبحث ومستوياته، «فالقشْد الطيب لا يكون إلا مع كثرة الحليب».

وليس إلزاماً أن يُعَدّ كل المتقدمين للحصول على درجات

(١) انظر: واقع التعليم العالي في الوطن العربي، م - ٢، **مرجع سابق**، ص٦٤.
وانظر كذلك: د. عبد الله عبد الدايم، **مرجع سابق**، ص٣٥، وانظر أيضاً: عمر م. عثمان **مرجع سابق**، ص٢٥.
بعضهم يهبط بنسبة ٧٪ إلى أدنى من ذلك بكثير، وهي عند د. صبحي القاسم، **مرجع سابق**، ص١٥ لا تزيد عن ٥٪.

عليا مهما كانت قدراتهم، وإنما يمكن للأكثرية العادية أن تقبل بغرض الدراسات الحرة أو لهدف تدريبي أو لثقافي آخر في ظل التربية المستمرة[1].

**٢ ـ توجيه مهني في البحث:**

يقبل الطلاب ويوجهون إلى التخصصات الدراسية والبحثية بحسب حاجات المجتمع وخطط التنمية وتبعاً لقدراتهم وميولهم. وليس في ذلك هدم لمبدأ ديمقراطية التعليم وحق كل فرد في التعليم، فليس الحق ـ في هذا المستوى المتقدم ـ مطلقاً وإنما هو مقيد بقدرات ومصالح الأفراد والأمة.

ويلاحظ في هذا الصدد غلبة الدراسات الإنسانية والعلوم الاجتماعية، إذ بلغت سنة ١٩٧٨ في العالم العربي حوالي ٦٣٪ مقابل ٣٧٪ للدراسات العلمية والتطبيقية. بينما نجد العكس هو الواقع الجاري في مستوى الدراسات العليا في دولة متقدمة كالمملكة المتحدة، فالنسب العربية تتحول في بريطانيا إلى ١٣٪ و٨٧٪ على الترتيب[2].

ومن ثم فإنه يجب على سياسة التوجيه المهني في مجالات البحث العلمي وإعداد الباحثين أن تعمل لسد النقص في جانب

---

(١) د. محمد عزت عبد الموجود، مرجع سابق، ص‌ص٦١ ـ ٦٢.

(٢) واقع التعليم العالي، مرجع سابق، ص٦٤.

التخصصات العلمية/ التطبيقية (علوم طبيعية وطبية وغيرها)، خصوصاً وأن أصواتاً كثيرة قد ارتفعت تنادي بضرورة الاهتمام كمّاً وكيفاً بالبحوث العملية أو التطبيقية.

**٣ ـ تاصيل البحوث:**

لا بد من تأصيل اتجاهات البحوث عند اختيار موضوعاتها وإحكام منهجياتها لمعالجة مشكلات واقعية وتقديم حلول عملية وتصحيح ممارسات غير وظيفية، وتطوير أفكار ونظريات علمية. وهذا يتطلب الإعراض عن سياسة النقل والمحاكاة لموضوعات أجنبية حفلت بها أدبيات العلم وتجاربه...

إن أصالة البحث تكمن عند الباحث في ابتدائه للبحث، في ذاتية تنظيره، في عطائه الشخصي ـ وليس معنى ذلك أن يقول الباحث ما لم يقله أحد، وأن يأتي بما لم يأت به غيره، فهذا عمل الرواد أو الأفذاذ من أئمة العلم، ولكن الأصالة باختصار هي اجتهاد حقيقي وإضافة قيّمة مما يجعل العمل البحثي وكأنه كشف جديد ينسب لصاحبه كصانع له أو كمالك أصلي غير مستعار.

**٤ ـ إشراف علمي مشترك:**

قد لا تتاح لكثير من الدارسين وبالذات أولئك الذين

يتخصصون في مجالات علمية أو تكنولوجية متقدمة، فرص الابتعاث للخارج في دول غربية متفوقة في هذه المجالات، ولهذا فإن استقدام أساتذة أجانب لهم شهرتهم العلمية أو خبرتهم الدولية ليزاملوا إخوانهم في الجامعات العربية في الإشراف على بعض الدراسات والأطروحات التي تتصل بمجال تخصصهم، يصبح ضمانة علمية لتحديث معارفنا وتقنياتنا البحثية ورفعها إلى مستوى دولي مرغوب.

وهذا النهج خير لنا من ابتعاث زمر دراسية في بلاد الشرق والغرب تعود بتيارات فكرية متضاربة، وتخلق مدارس علمية متعصبة، تضيع معها مدرستنا الوطنية التي يجب أن تنمو وتعلو فوق الجميع في إطار ثقافة متجانسة لكنها متفتحة مؤثرة في حرية واستقلالية.

**٥ ـ زيارات قصيرة للتوثيق العلمي:**

وهذا النهج العلمي مكمل للنهج السابق، والزيارات القصيرة التي لا تتجاوز بضعة أشهر هي البديل المناسب للابتعاث طويل الأجل من أجل الحصول على درجة علمية عليا، ويحقق فوائد علمية وثقافية واقتصادية. فالدارس الموفد للتعرف على نوعيات الجامعات والمعاهد والأكاديميات ومراكز البحوث التي تعمل في مجال تخصصه، وللحصول على وثائق ومعلومات وخبرات تدعم بحثه وتنمي قدراته يجني لنفسه

ولجامعته ولبلده ميزات علمية وثقافية لها قيمتها، بشرط ألا يوفد للخارج في مثل هذه المهمة غير الشخص الذي يجيد لغة البلد الموفد إليه.

ولأن الزيارة قصيرة فهي غير مكلفة، بعكس تكلفة زميل يقيم لسنوات متعاقبة تغرم الدولة فيها أضعاف أضعاف تكلفته في الداخل... لقد بلغت تكلفة الدراسات العليا في السودان لعام ٧٥/ ١٩٧٦ مبلغاً قدره ٨٨٨ جنيهاً بينما ارتفعت تكلفة الطالب الواحد في الخارج خمسة عشر ألف جنيه سوداني، أي بزيادة ١٧ مرة عن تكلفة الطالب بالداخل[١].

وبالإضافة إلى هذا الخفض في التكلفة توفر الدولة الموفدة تكلفة الفرص المضحّى بها أثناء إقامة المبعوث طويلة الأجل في الخارج، إن المبعوث العربي الموفد إلى فرنسا للحصول على درجة متطلبة كدكتوراه الدولة في الآداب، يقضي فترة زمنية تتراوح في المتوسط بين ٨ و١٢ سنة لا يعمل فيها شيئاً غير الدراسة والتحصيل العلمي، بينما زميله في وطنه يدرس ويعمل. وهذا العمل المزامل للدراسة له عائد اقتصادي نافع للفرد والوطن.

## على مستوى الأقسام العلمية:

إن الأقسام العلمية في معظم جامعاتنا العربية تمثل

---

(١) د. صالحة سنقر، مرجع سابق، ص١٥٨.

وحدات تعليمية أكاديمية مستقلة بإدارتها الذاتية في إطار مجلس الكلية ومسؤولة عادة عن مقرراتها التخصصية طرحاً وتدريساً وتقويماً، ولكنها لم تؤصل بعد وظيفتها الرئيسية الثانية كوحدات بحث علمي على غرار ما هو قائم في كثير من جامعات الدول المتقدمة.

إن البحث العلمي في هذه الأقسام مسألة فردية، ولا تخضع لسياسة جمعية يخطط لها القسم ويشرف على تنفيذها وتطويرها في ضوء المتطلبات العلمية والتعليمية والتنموية في المجتمع. وتكاد تنحصر الأنشطة البحثية التي يقوم بها أعضاء القسم فرادى وبالذات في الكليات النظرية في جانبين:

١ ـ تأليف كتب أو ما يسمى بالمذكرات الجامعية، ويشتد التنافس والتنازع بين أعضاء القسم القدامى والجدد من أجل إخراجها وتوزيعها على طلاب المقررات الدراسية، بحجة أن الأستاذ المكلف بتدريس مقرر أحق من غيره بالتأليف فيه وتدريس ما ألفه لأنه غير ملزم بنقل وترديد فكر غيره. والواقع أن وراء هذا التنافس المحموم «دافع خفي ظاهر» وبالذات في بلد كمصر، يتمثل في جاذبية العائد المادي من توزيع هذه الكتب أو المذكرات على طلاب قد يتجاوزون المئات إلى الآلاف.

وفي بعض الجامعات يحتكر رؤساء الأقسام أو الأساتذة القدامى حق هذا التأليف بحجة العتاقة الأكاديمية والخبرة

العلمية. وهذا الاحتكار ليس له ما يبرره؛ فالأستاذ ليس دائماً أفضل من المدرس ولا أغزر منه علماً ولا أحكم منه منهجاً.. إنه امتياز للقدامى يترجم في مكاسب مادية مرغوبة.

وهذه «التآليف» ليست بحوثاً؛ إنها «تواليف»، أي نقول مؤتلفة منتخبة من كتب معظمها أجنبية، ومن ثم فهي بمعيار التقويم الموضوعي مرفوضة كإنتاج علمي يعبر عن أصالة واجتهاد.

٢ ـ بحوث ودراسات يقوم بها بعض أعضاء هيئات التدريس الطموحين بشكل إرادي ونشرها فيما هو موجود من مصادر نشر لغرض الترقية الوظيفية، أو بشكل تكليفي لهيئات ومنظمات ومؤتمرات نظير أجر مجز أو مقابل مكسب أدبي أو علمي... وهذا النشاط هو الذي يدخل في باب البحث العلمي لأنه يخضع للنقد والتقويم، ولكنه كما رأينا يتصف بقلة الإنتاجية على الصعيد الكمي، وضعف النوعية على الصعيد العلمي مقارنة بكَم وكيف الإنتاج العلمي في الخارج.

ولهذا فإن استراتيجية تطوير البحث تركز هنا على النقاط الجوهرية التالية:

- اعتبار الأقسام مدارس علمية مسؤولة عن أنشطتها البحثية كما هي وحدات إدارية مسؤولة عن أنشطتها التعليمية.

ويؤخذ في تقويم عضو القسم ومدى صلاحيته للعمل بالجامعة وضعه كباحث بجانب وضعه كمحاضر ومشرف أكاديمي. وهذا كفيل بالقضاء على ظاهرة الخمول أو الرضا بالجانب التعليمي عند كسالى البحث والإنتاج العلمي من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات العربية.

- انتداب أحسن الأعضاء في مجال البحث للإشراف العلمي على طلاب الدراسات العليا ومنحهم مكافآت مجزية.

- تقديم التسهيلات والحوافز التي تعرضنا لها سابقاً لتنشيط آلية البحث ودعم فاعليته سواء على المستوى الجامعي، أو على المستوى الخارجي في المجالات المعنية بالبحث.

- العدول عن الطريقة التقليدية الخاصة بتدريس الكتب أو المذكرات التي يوزعها أعضاء القسم كمصادر ومواد تعليمية أساسية إلا إذا كانت قد أجيزت من قبل لجان علمية لها صفة تحكيمية، أو كانت فائزة بجوائز تشهد بجدارتها العلمية، أو كانت عملاً جمعياً يشترك فيه أعضاء القسم بصفتهم مدرسة علمية لها فلسفة ومنهج والتزام بخطة دراسية موضوعة، وتوصيف لمقرر مطروح[١].

(١) لقسم أصول التربية بجامعة قطر تجربة رائدة في مجال التأليف الجمعي لكتب المقررات الدراسية وفق فلسفة تربوية ومنهجية بحثية. وقد أخذت بها بعض الأقسام الأخرى بكلية التربية بالجامعة.

# الرؤية الاقتصادية لخدمة المجتمع كوظيفة جامعية

## المجتمع خادم أم مخدوم؟

المجتمع في عصرنا الحديث غير المجتمع في العصور القديمة والتي كان فيها الأفراد يعيشون في طبقات تكوّن جزراً ثقافية واقتصادية واجتماعية منفصلة أو متباعدة، لكل منها مجتمعها الخاص المتميز برموزه وأوضاعه ونظم حياته. ولم يكن يربط بينها إلا رباط استغلال يستثمره الأعلى للأدنى منها. وهذا الاستغلال كان منظماً بقوة الدولة وتشريعاتها والتي أعطت ـ في غياب حقوق الإنسان ـ للسلطة الحاكمة والإدارية المتمثلة في طبقة الأرستقراطيين وكبار البرجوازيين امتيازات لا حدّ لها، بينما رتبت للجند والفرسان حقوقاً وواجبات يتكافأ فيها الأخذ والعطاء، وحرمت الطبقة الشعبية والعاملة من كل امتياز أدبي أو مادي حيث عاش أفرادها كالحيوانات المسخرة، تعطي ولا تأخذ، تخدم ولا تُخدم.

واليوم حيث تسود القيم الديمقراطية، وتتأصل الحقوق

الإنسانية، وتتداخل الطبقات في حراك اجتماعي، وحيث تختفي أو تتهاوى نظم الحكم الشمولية والاستبدادية، والتي تقوي الدولة على حساب الفرد، أو السلطة على حساب الرعية - أصبحنا نعيش في مجتمعات تشكل بصورة تقريبية المدينة الفاضلة التي دعا إليها الفارابي حيث الكل للواحد والواحد للكل، والجميع في مواقعهم (أو في مؤسساتهم) متكاتفون، يقدمون للمجتمع ما يعطيه لهم المجتمع من خيرات وثمرات هي منهم ولهم. ويأخذ منهم بقدر ما يملكون ويعطيهم بقدر ما يحتاجون، مع التحفظ بأن العدالة الكاملة مثال نتطلع إليه وحلم يتشوق إلى تحقيقه الإنسان الذي يعاني كثيراً أو قليلاً في دنيا الواقع.

إن صيغة «العقد الاجتماعي» التي كشف عنها روسو في القرن الثامن عشر هي التي تحكم علاقتنا بالمجتمع، فنحن نتنازل له عن جزء من حريتنا لكي ننعم بكل حريتنا، ونقدم له جهدنا لكي يعيده إلينا نفعاً وخيراً. إنها صيغة تنظيم تحفظ على السواء المصالح العامة والخاصة؛ ومن ثم فالمجتمع لكي يكون خادماً يجب أن يكون مخدوماً، وبقدر ما نكون في خدمته يكون في خدمتنا.

## مفهوم خدمة المجتمع ومجالاتها:

إذا تجاوزنا مستوى الأفراد إلى مستوى المؤسسات فإن خدمة المجتمع تعني ما تقدمه المؤسسة من خدمات إضافية أو

مصاحبة لأنشطتها المهنية الخاصة والتي قامت من أجلها أساساً، وذلك لصالح فئات أو أوساط تتوقع منها أداء هذه الخدمات التي تتجاوز بها نطاق زبائنها الأصليين.

وهذه الخدمات تنبثق من طبيعة التخصص المهني للمؤسسة، وتقوم بها بشكل طوعي مجاني أو بشكل إلزامي مأجور.

وإذا حصرنا تعريفنا في المجال المهني للجامعات فإن خدمة المجتمع تعني الخدمة العامة التي تقدمها الجامعة، خارج إطار عملها الرسمي: التعليمي أو البحثي، لهيئات وأفراد لأغراض ثقافية ومهنية واجتماعية مختلفة، علماً بأن أنشطة هذه الخدمة هي من جنس العمل الذي تقوم به الجامعة.

ولأهمية هذه الخدمة في المجتمع فقد أصبحت من المهام المهنية التي أضيفت حديثاً للجامعات، وانتقلت من دور التشريف إلى دور التكليف، وكونت البُعد الثالث للوظيفة الجامعية المركبة ثلاثية الأبعاد: التعليم ـ البحث ـ خدمة المجتمع[1].

وتعريف الخدمة العامة تبعاً لمجالات أنشطتها، يتضمن:

---

(١) باتريشيا هـ. كروسون، مرجع سابق، صص١٤ ـ ١٥.

- إسداء النصيحة وتوفير المعلومات والمعونة الفنية للأفراد وللحكومة وللجماعات في المنطقة المجاورة وللهيئات التجارية، وذلك إزاء المشكلات التي تملك الجامعة القدرة على إيجاد الحلول لها.

- إجراء البحوث التي تستهدف إيجاد الحلول للمشكلات المتعلقة بالسياسات العامة سواء عن طريق الوحدات الجامعية الرسمية أو المراكز العلمية بها أو أعضاء هيئات التدريس أفراداً أو جماعات.

- عقد المؤتمرات والندوات واللقاءات وبرامج التدريب قصيرة الأجل وغير ذلك من برامج التدريب والتنمية لموظفي الحكومة وللعاملين بالخدمات الاجتماعية ومختلف هيئات الفنيين ورجال الأعمال[1].

وفي تصنيف تلخيصي شامل نقول: إن خدمة المجتمع تتضمن: تقديم الاستشارة والخبرة الفنية ـ التعليم والتثقيف ـ التدريب المهني ـ البحث للتطوير والتجديد أو لحل المشكلات.

وهذه الأطر الوظيفية قد تشهد عناصر ومفردات خدمية لا حصر لها لنشر الثقافة في أنواعها العلمية والأدبية والفنية:

---

(١) المرجع السابق، صص١٥ ـ ١٦.

- تعليم نظامي وغير نظامي بهدف الحصول على شهادات أو خبرات.
- معالجة الأمور الحضرية وترقية العمران.
- التنمية الريفية وتحسين نوعية الحياة.
- حياة الأسرة وما تتطلبه من التربية الوالدية، ورعاية الأمومة وتنشئة الصغار، وتدبير المنزل.
- الأنشطة الترفيهية وحضارة الفراغ وشغل أوقاته.
- صحة الأفراد العقلية والنفسية والجسمية.
- نقل التراث الحضاري وإثراؤه وتطويره.
- تقديم خدمات مهنية منوعة.
- تنمية المواقف العامة للأفراد وقدراتهم ومهاراتهم مهنياً واجتماعياً.
- ممارسة البحث العلمي من أجل التنمية وتحسين الإنتاج وحل المشكلات.
- تقديم خدمات المرافق على اختلاف أنواعها[1].

---

(١) المرجع السابق، صص٦٢ ـ ٧٠.

وهكذا يمكن أن تتناثر هذه المفردات الخدمية وتمتد عبر خط طويل كما هو الحال في بعض الجامعات الأمريكية حيث تقوم في مجال التعليم بتدريس كل شيء ابتداء بتعليم الإنجليزية وانتهاء بتعليم فن الرقص الشرقي[١].

## خدمة المجتمع بين المعارضة والتأييد:

لا ينظر البعض إلى هذه الوظيفة نظرة ارتياح وتقبل، ويرى في ممارستها خروجاً على الوظائف الجامعية الأكاديمية الأصلية التي يقصرها على «أنشطة العلم من أجل العلم بحيث تكون الفائدة العائدة على المجتمع فائدة غير مباشرة تقتصر على ما يحققه العلم من تقدم وما يحصل عليه الطلاب القادرون من تعليم».

ويبرر هذا الفريق نظرته بضرورة الحفاظ على «استقلال الجامعة وأكاديميتها ونزاهة البحث العلمي بعيداً عن التسييس الحكومي واحتكارات مصالح رجال الأعمال وإغراءاتهم لهيئة التعليم مما يجعلها تقصر في واجباتها العلمية والتعليمية»[٢].

كما يرى أن الخروج بنطاق العمل الوظيفي إلى الحد الذي

---

(١) المرجع السابق، ص‌ص٢٢، ٧٣.

(٢) المرجع السابق، ص‌ص٢١ ـ ٢٢.

يتسع لكل شيء وينهض بكل مطلب، إنما هو تمييع للوظيفة الجامعية الأساسية، وإسقاط لمسؤولية الجامعيين والتزاماتهم المهنية، وتحويل الجامعة إلى محطة خدمة عامة، وجمعية إصلاح خيري، وهيئة صليب أحمر، وجيش سلام وطني أو أجنبي، مما يخضع الجامعة لمحاسبات خارجية وانتقادات وظيفية إن قصرت في أنشطة قد تتعدى إمكانياتها وقدرات العاملين بها[١].

والخلاصة أن هذا الفريق لا يستحسن أبداً هذا التوسع اللاوظيفي واللامسؤول، ويرى أن أفضل خدمة إضافية تنهض بها الجامعة هي ما كانت قريبة من الروح الأكاديمية ولصيقة بأغراض البحث والتعليم حتى لا تخلط بين الشخصية الجامعية والشخصيات الأخرى المستعارة سواء أكانت إصلاحية أم إنتاجية أم خدمية.

وعلى النقيض من ذلك تقف الأغلبية من الجامعيين والسياسيين والاقتصاديين والاجتماعيين موقفاً معززاً لأنشطة الجامعة في مجالات خدمة المجتمع، ويرون فيها المفارقة الوحيدة التي تميز الجامعات الحديثة عن جامعات العصور القديمة والوسطى والتي ارتسمت في أذهان الناس بالأبراج العاجية المقفولة.

---

(١) ستيفن د. كيرتز (إشراف)، مرجع سابق، ص ص٦٠٤ ـ ٦٠٥.

وهذه الخدمة في عرف هؤلاء ليست نافية لرسالة الجامعة التقليدية أو مقوضة لها؛ على العكس إنها تعود على الجامعة في علومها وبحوثها بالنفع والفائدة، لأنها توظيف حي وتطبيق واسع لكفاءات الجامعة على صعيد عملي استثماري. والجامعة في وفائها بهذه الخدمة ترد للمجتمع ـ كما تؤكد مؤسسة كارنيجي ـ الدَّين الذي أنفقه عليها[1].

## الاستخدام الوظيفي في مسار التاريخ:

إذا تجاوزنا جدلية المعارضة والتأييد على الصعيد النظري، فإن الاستخدام الوظيفي في الجامعة لمفهوم خدمة المجتمع لم يكن وليد العصر (وإن تأصل اليوم في تشريعات وواجبات) وإنما كانت له مصادر تاريخية قريبة أو بعيدة مهما اختلفت الدلالات العملية في الأوساط الجامعية أو تباينت من حيث الانتشار والانحسار.

فالمعروف أن الجامعات التي شهدتها العصور الوسطى سواء في الغرب المسيحي أو في الشرق الإسلامي، لم تكن بيئات منطوية على ذاتها، طاردة لغير أعضائها، مثل أكاديمية أفلاطون التي حرّم الدخول إليها على كل فرد لم يكن عالماً بالرياضة أو لم يصل إلى المستوى العلمي أو الثقافي لفلاسفة العصر.

---

(١) باتريشيا هـ. كروسون، مرجع سابق، ص٣٧.

كانت الجامعات الإسلامية، وهي الجوامع العلمية الشهيرة كالأزهر في القاهرة والزيتونة في تونس والقرويين في فاس، معاهد ثقافية مفتوحة لكل الناس، والطلبة من نوعين:

- نظاميين للحصول على إجازات علمية في مواد دراسية تخصصية.
- عرضيين، للتعلم الذاتي أو التثقف الحر.

وكان الإقبال شديداً من كلا النوعين، وبالذات في العصور الحضارية التي ازدهرت في المجتمعات الإسلامية. يذكر المقدسي أنه رأى في مسجد عمرو بن العاص فيما بين العشاءين مائة وعشرة من المجالس العلمية، يتناول العلماء فيها ـ في وقت واحد ـ كل فنون العلم والمعرفة، ويؤكد بأن هذه الظاهرة لم تكن مقصورة على جامع عمرو في فسطاط مصر، وإنما كان لها انتشار حيث يقول: «وعلى هذا جميع المساجد في مصر»[١].

كما أخبر المقدسي كذلك عن عادة متبعة في بعض الأقاليم الفارسية، حيث: «يجلس العلماء للعوام (من بعد صلاة العصر كل يوم) إلى المغرب، وكذلك بعد الغداة إلى ضحى، وأيام الجمع يجتمعون في غير موضع»[٢].

---

(١) المقدسي، **أحسن التقاسيم في معرفة الأقاليم**، ليدن، مطبعة بريل، ط ـ ٢، ١٩٠٦، ص٢٠٥.

(٢) **المرجع السابق**، ص٤٣٩.

ولم يكن العلماء يضيقون في مجالسهم بكثرة المتعلمين أو الراغبين في التثقف. يحكي ابن كثير عن الشيخ الكمال بن الزملكاني (م/ ٧٢٧ هـ) والذي اشتهر بدروسه العامة في المحافل، فيقول: «ولا يهوله تعداد الدروس وكثرة الفقهاء والفضلاء، بل كلما كان الجمع أكبر والفضلاء أكثر، كان الدرس أنظر وأنضر، وأحلى وأنضح وأفصح»[١]. وكان الشيوخ في نشر ثقافتهم العلمية يراعون ظروف المتعلمين وأحوالهم المعيشية والاجتماعية. يوجه ابن الحاج العبدري أنظار العلماء إلى حدود هذه المراعاة، فيقول: «ويستحسن توصيل العلم للعامة الذين يعملون في الحرف أولاً، ثم يعطي دروسه للفقهاء (طلبة الفقه) المتفرغين ثانياً... ويعلم أهله وعبده وأمته ثالثاً»[٢].

ولم يقصر الشيوخ تعليمهم على الجوامع والمدارس (كليات العصر)، بل فتحوا بيوتهم كذلك للتعليم والتثقيف. يطالب ابن الحاج مرة أخرى كل عالم «بفتح بيته لكل السائلين المستفيدين، واختيار موضع مناسب من البيت (يخصص لهذا الغرض)،

---

(١) د. محمود قمبر، «نظم التعليم المفتوح» في **المؤتمر الفكري الثاني للتربويين العرب**، بغداد، حزيران ١٩٧٨، ص١٩.

(٢) ابن الحاج، **المدخل**، ج ـ ١، بيروت، دار الكتاب العربي، ط ـ ٢، (د. ت)، صص٢٠١ ـ ٢٠٥.

ويكون الإذن مشهوراً معلوماً والوقت معروفاً[1]. وفي كل الأحوال فإن العالِم لم يكن يضنُّ بعمله على كل سائل أو مسترشد أو مستفيد في أي مكان. يكتب السبكي في واجب العلماء مؤكداً: «حق عليهم إرشاد المتعلمين، وإفتاء المستفتين، ونصح الطالبين، وإظهار العلم للسائلين»[2]، بل حتى النساء كان منهن متعلمات مزاملات للرجال في حلقات العلم في صفوف خلفية أو في مجالس خاصة بهن، ولم تتردد واحدة منهن في اقتحام مجلس علم للرجال لتستفتي الشيخ في مسألة جد خاصة[3].

هذه الوظيفة العامة للتعليم كانت وظيفة خارجية، مختلفة عن الوظائف الداخلية في المدرسة أو في الجامع كتعليم نظامي، واستهدفت نشر الثقافة بين الجماهير، ولم يكن لها مقابل مادي، ولم ينص عليها شرط مكتوب؛ بل كانت عملاً حراً يتطوع به الشيخ المعلم، وهي بهذا الوجه تعتبر من قبيل خدمة المجتمع؛ غير أنها لم تتوجه إلى أغراض مهنية أو نفعية اقتصادية، وإنما

---

(١) **المرجع السابق**، ج ـ ٣، ص١٠٠.

(٢) السبكي، **معيد النعم ومبيد النقم**، القاهرة، مكتبة الخانجي، ١٣٦٧هـ، ص٦٧.

(٣) السبكي، **طبقات الشافعية الكبرى**، ج ـ ٩، القاهرة، مكتبة الحلبي، ط ـ ١، مطبعة دائرة المعارف العثمانية، ١٣٨، ص٤٠٨.

توجهت لأغراض أدبية أو دينية. والشعارات التي حركتهم حملت دلالات موحية، منها: «زكاة العلم نشره» أو «عالم لا يعلم متمول بخيل» أو «كتم العلم إثم كبير».

وعندما توارت الأهداف الدينية، ولم يعد يسير التعليم بكل أنشطته في فلك الدين، انكمشت هذه الوظيفة التعليمية المجانية. وكان كثير من العلماء وبالذات في العلوم غير الدينية ـ كعلوم اللغة أو الرياضيات أو الطب ـ يعلمون بأجر، ويعطون من العلم بقدر ما يأخذون من زبائن التعليم.

وفي الغرب المسيحي كان لقساوسة الكنيسة وضع مماثل عندما كانت للكنيسة سيادة وسلطان على كل المستويات الدينية والسياسية والثقافية والاجتماعية. فلما قامت الجامعات المدنية منذ أوائل القرن الثالث عشر تعمل لأغراض زمنية أو دنيوية، تمحورت وظائفها على نشاطها الداخلي لطلبة محليين ومغتربين ينتسبون إلى أوساط غالباً برجوازية أو قادرة على دفع نفقات التعليم، وهدفها «تكوين النخبة المثقفة»، ولا شأن لها بالمجتمع وقضاياه الخارجية. وظل ذلك الوضع زمناً حتى القرن الثامن عشر والذي شهد تحولات نظمية مختلفة في كثير من الدول الأوربية.

في أعقاب الثورة الفرنسية (أبريل ١٧٩٢) قدم كوندورسيه تقريره المشهور إلى الجمعية التشريعية بباريس متضمناً عناصر

برنامجه التربوي والذي يدعو فيه إلى تدعيم التربية والتعليم ونشر المعارف في كل الأوساط الاجتماعية، وفتح المدارس والجامعات أمام الكبار، ومساهمة الأساتذة في حركات ومشروعات التثقيف العام.

وهكذا ولدت في سنة ١٨٦٠ الجامعات الشعبية في الغرب. ووسعت جامعة أكسفورد من وظائفها سنة ١٨٦٩ تحت اسم «التعليم الإضافي» أو «التعليم الجامعي الممتد» University Extension تقدم خدماتها للجماهير في قلب المجتمع[1]. وأصبح للجامعات في أوربا والولايات المتحدة الأمريكية دور جديد يتزايد نمواً لخدمة المجتمع. وكان على الجامعة أن تقوم بهذا الدور وإلّا عُدت مقصرة وغريبة عن روح المجتمع. في عام ١٨٩٦ قال وود رو ويلسن رئيس جامعة برنيستون: «إن القول لا يكتمل إلّا إذا أوضحنا أنه ليس التعليم بل روح الخدمة هو الذي يعطي (للجامعة) مكانتها في سجلات التاريخ بالنسبة للأمة». كما وضّح أندرو درابر رئيس جامعة إلينوي في سنة ١٩٠٧ الرسالة الجديدة لجامعة العصر الأمريكية، فقال:

«إننا سوف نبني المؤسسات التعليمية لتحقيق أهداف ترتبط

(١) د. محمود قمبر، تعليم الكبار: مفاهيم، صيغ، تجارب عربية، الدوحة، دار الثقافة، ١٩٨٥، صص٢٢ ـ ٢٣.

بالمكانة العلمية والحرية والمسلك الطيب. وسننظر من خلالها إلى أعين الأمريكيين وهي تتطلع إلى الخطط السياسية وإلى تدريب القوى العاملة الأمريكية في مختلف الصناعات الإنتاجية والبناءة التي تهم الولايات المتحدة.

ومن ثم خرجت إلى الوجود «جامعة المجتمع» أو «جامعات هبات الأرض» التي تكلمنا عنها من قبل، والتي توحد في تعليمها بين العلم والعمل، النظري والتطبيقي، العقلي واليدوي، المثالي والنفعي. وأصبح على كلية المجتمع المحلي «التزام بأن تعمل باعتبارها جزءاً متكاملاً مع بناء المجتمع الذي تخدمه وأن تسير على إيقاعه (وأن) توفر لهذا المجتمع نمطاً مختلفاً من أنماط الحياة (وأن) تسعى لتحقيق هذا الهدف بكل جدية وإيجابية»[١].

وتقوم الجامعات الإنجليزية على غرار الجامعات الأمريكية بدور فعال في مجالات الخدمة العامة. وتقدم أقسامها الخارجية ثقافة عامة للجماهير، التحق بها عام ١٩٦٨ أكثر من مائتي ألف دارس. ويعمل بهذه الأقسام موظفون متفرغون طول الوقت[٢].

ولم تتفرد جامعات الغرب بخدمة المجتمع، فعدوى

---

(١) باتريشيا هـ. كروسون، مرجع سابق، صص٤٤ ـ ٥٤.

(٢) Vaughan (G.D.), «L'evaluation du concept d'education permanente en Grande Bretagne» in **Revue Francaise de Pedagogie,** N°: 24 Juillet - Aout - September 1973, pp. 45 - 46.

الخدمة انتقلت مرة أخرى إلى الشرق، لكن في زمن متأخر نسبياً، ففي مصر أصدرت حكومة الثورة (التي قامت في ٢٣ يوليو ١٩٥٢) القانون رقم ١٨٤ لسنة ١٩٥٨ ونصت فيه على وظائف الجامعة المتكاملة كجامعة حديثة؟ جاء فيه:

«إن الجامعات في جمهورية مصر العربية هيئات علمية تختص بكل ما يتعلق بالتعليم العالي الذي تقوم به كلياتها ومعاهدها، وتعمل على تزويد البلاد بالمتخصصين والفنيين والخبراء في الفروع المختلفة بما يفي بحاجاتها العلمية والفكرية. وتعنى الجامعات بإجراء البحوث العلمية وتشجيعها، والعمل على رقي الآداب وتقدم العلوم والفنون وخدمة المجتمع والأهداف القومية، كما تهتم الجامعات ببعث الحضارة العربية، وبتوثيق الروابط الثقافية العملية مع الجامعات والهيئات العلمية العربية والأجنبية».

والواقع أن «وظيفة خدمة المجتمع والأهداف القومية» كانت قد صدرت في قانون رقم ٣٤٥ لسنة ١٩٥٦ كوظيفة جديدة أضيفت إلى وظيفتي «التعليم والبحث العلمي». ولكن قانون ١٩٥٨ جاء أكمل بياناً وأكثر توضيحاً[١].

ولم تتأخر الجامعات العربية في تبني وتدعيم هذه الوظيفة

---

(١) د. أحمد بدوي، في تعليقه بكتاب تشارلس فرانكل، مرجع سابق، ص١٧٨.

الجديدة، وإن تباينت فعالياتها من جامعة لأخرى.

## الفعاليات الجامعية في مجالات خدمة المجتمع:

تمارس الجامعات في دول العالم المتقدمة والنامية وظيفة خدمة المجتمع في مجالات عملية أو تطبيقية تستثمر فيها بشكل مباشر أنشطتها التعليمية والبحثية والفنية، وتستهدف في جملتها تنمية المجتمع أفراداً وهيئات وبيئات على كل صعيد: اقتصادي وثقافي ومهني واجتماعي.

وقد تطورت فعاليات هذه الخدمة قوة وضعفاً، انتشاراً وانحساراً بحسب المؤثرات والإمكانات والظروف الجامعية والخارجية المحيطة بها.

تطورت الوظيفة من رسالة شخصية ينهض بها الأستاذ الجامعي (أو العالم الإسلامي) تبعاً لإرادته ورغبته إلى رسالة وظيفية تنهض بها الجامعة كمؤسسة لها التزاماتها ومسؤولياتها المهنية؛ وسواء أكانت هذه الرسالة خاصة بنوعية من الدارسين الخارجين أم اللانظاميين، كما هو الشائع في ممارسة هذه الوظيفة، أو خاصة بطلاب الجامعة النظاميين والذين يستهدف تكوينهم الكامل التعرف على مشكلات المجتمع والمطابقة بين النظرية ودنيا الواقع. وهذا ما تطبقه جامعة مدراس في الهند[1].

---

(١) نتعلم ونعمل، مرجع سابق، ص١٤٨.

كما تطورت الأنشطة من مجرد نشاط ثقافي محدود إلى أنشطة متعددة لا حصر لها، ذات فلسفات ومنهجيات ومنتجات. وقد كشفت الكليات المتوسطة في الولايات المتحدة الأمريكية فيما قدمته من بيانات عن هذه الأنشطة ما يزيد على عشرة آلاف نوع تعليمي استفاد منها حوالي مليون ونصف مليون منتفع في عام واحد[1].

وتقدم جامعة الكويت من خلال مركز خدمة المجتمع والتعليم المستمر مجالات دراسية عديدة تشمل اللغات الأجنبية (الغربية والشرقية واللغة العربية لغير الناطقين بها)، والعلوم الإدارية والمحاسبية والإحصاء والتأمين وعلوم الحاسب الإلكتروني (الكمبيوتر) وعلوم السكرتارية، والعلوم الإنسانية (والزواج والحياة الأسرية، والتنمية الشخصية)، والثقافة الإسلامية (والدراسات الإسلامية)، والمعاملات المالية المعاصرة، ومواد قانونية وشرعية، والتصوير الضوئي، ومبيعات تذاكر الطيران وطرق الحجز، ومدخل إلى علم المكتبات، وعلوم الطيران المدني الدولي، والإعلام، والمسرح في الكويت، والميكروفيلم واستخداماته، والحديقة المنزلية، ودراسات نظرية في الطيران المدني، وتحقيق اللياقة البدنية، والإسعافات الأولية،

---

(١) باتريشيا هـ. كروسون، مرجع سابق، ص٢٢ و٧٣.

والتربية الصحية، والتغذية الصحية، والتذوق الموسيقي، ومقدمة في علوم المكتبات والمعلومات، والأم ورعاية الطفل، والسباحة، والسياحة والسفر، والمهمات الأساسية لإنقاذ الغرق، ومقررات هندسية[١].

ويقدم معهد الدراسات الإضافية بجامعة الخرطوم دراسات خارجية في العلوم التطبيقية بواقع مرتين في الأسبوع ولمدة ساعتين في كل مرة على مدار عشرة شهور أو عام كامل، ومجالات الدراسة: المحاسبة (في مستويين) وإدارة الأعمال (في مستويين)، وإدارة وتنظيم المكاتب، والتربية وعلم النفس، والترجمة، واللغات[٢].

كما تقدم كليات المجتمع في المملكة الأردنية الهاشمية دورات دراسية متنوعة، اشترك فيها عدد كبير من الدارسين. والجدول التالي يوضح نوعية هذه الدورات وأعداد المشاركين فيها[٣].

---

(١) انظر: **الدليل الدراسي للعام الجامعي ٨٩/ ١٩٩٠**. الكويت، مركز خدمة المجتمع والتعليم المستمر بجامعة الكويت.

(٢) د. أحمد الزين صغيرون، «دور معهد الدراسات الإضافية بجامعة الخرطوم في مجالات التعليم المستمر» في د. محمود قمبر، تعليم الكبار، **مرجع سابق**، صص٤٣٨ ـ ٤٣٩.

(٣) د. أحمد التل. «كليات المجتمع في المملكة الأردنية الهاشمية بوصفها نمطاً من أنماط التعليم المستمر» في د. محمود قمبر، **مرجع سابق**، صص٤٩١ ـ ٤٩٥.

# جدول رقم (١)

## خلاصة إحصائية للدورات التي عقدت في كليات المجتمع العامة

## خلال الفترة من ٨٠/ ١٩٨١ إلى ٨٣/ ١٩٨٤

| الرقم | اسم الدورة | ٨٠ ـ ٨١ | | ٨١ ـ ٨٢ | | ٨٢ ـ ٨٣ | | ٨٣ ـ ٨٤ | | المجموع | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | عدد الدورات | عدد المشتركين | عدد الدورات | عدد المشتركين | عدد الدورات | عدد المشتركين | عدد الدورات | عدد المشتركين | عدد الدورات | عدد المشتركين |
| ١ | علم المكتبات والمعلومات | ٤ | ٢١٤ | ١ | ٣٧ | ١ | ٤٠ | | | ٦ | ٢٩١ |
| ٢ | محاسبي البلديات | ١ | ٢٧ | ٢ | ٣٦ | | | | | ٣ | ٦٣ |
| ٣ | رياضيات | ١ | ١٠٠ | ١ | ١٠٠ | ١ | ١٥٠ | | | ٣ | ٣٥٠ |
| ٤ | طباعة عربي وانجليزي | | | | | ١ | ٢٥ | | | ١ | ٢٥ |
| ٥ | تقوية في اللغة الانجليزية | ١ | ٢٤ | ١ | ٤٠ | | | | | ٢ | ٦٤ |
| ٦ | لغة عربية وخط عربي | ١ | ٢٥ | | | | | | | ١ | ٢٥ |
| ٧ | أصدقاء الشرطة | | | ٣ | ١٥٠ | | | ١ | ٨٤ | ٤ | ٢٣٤ |
| ٨ | سكرتارية وإدارة مكاتب | | | ١ | ٥١ | | | ١ | ٣٢ | ٢ | ٨٣ |
| ٩ | التلكس والتلبرنتر | | | ١ | ٥ | | | | | ١ | ٥ |
| ١٠ | التفصيل والخياطة | | | ١ | ١٠ | | | | | ١ | ١٠ |
| ١١ | محاسبة ابتدائية | | | ١ | ٢١ | ١ | ٧ | | | ٢ | ٢٨ |
| ١٢ | صناعة الزهور | | | ١ | ١٧ | | | | | ١ | ١٧ |
| ١٣ | علوم شرعية لأئمة المساجد | | | ١ | ٤٠ | | | | | ١ | ١٧ |
| | المجموع | ٨ | ٣٩٠ | ١٤ | ٥٠٧ | ٤ | ٢٢٢ | ٢ | ١١٦ | ٢٨ | ١٢٣٥ |

## جدول رقم(٢)
## خلاصة إحصائية للدورات التي عقدت في الكليات الخاصة
## خلال الفترة من ٨٠/ ١٩٨١ إلى ٨٣/ ١٩٨٤

| الرقم | اسم الدورة | ٨٠ ـ ٨١ | | ٨١ ـ ٨٢ | | ٨٢ ـ ٨٣ | | ٨٣ ـ ٨٤ | | المجموع | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | عدد الدورات | عدد المشتركين | عدد الدورات | عدد المشتركين | عدد الدورات | عدد المشتركين | عدد الدورات | عدد المشتركين | عدد الدورات | عدد المشتركين |
| ١ | برمجة بلغة كوبل | ١ | ١٦ | ١ | ٢٠ | ٤ | ٤٧ | ٦ | ٣٩ | ١٥ | ١٢ |
| ٢ | برمجة بلغة فورتران | ١ | ٧ | | | ١ | ٢ | ١ | ٤ | ٣ | ١٣ |
| ٣ | مقدمة | ١ | ١٦ | | | ٢ | ٧ | ٢ | ١٢ | | ٣٥ |
| ٤ | عمليات البنوك المركزية | | | | | | | | | | |
| | والبنوك التجارية | ١ | ١٤ | | | | | | | ١ | ١٤ |
| ٥ | الإدارة المالية | ١ | ٢٠ | | | | | | | ١ | ٢٠ |
| ٦ | بيسك | | | ٣ | ٣١ | ٥ | ٧٤ | ٨ | ١٦ | ١٦ | ٢٢١ |
| ٧ | العمليات المصرفية | | | ١ | ٤٤ | ١ | ٢٩ | ١ | ١٦ | ٣ | ٨٩ |
| ٨ | تصنيف وتحليل التسهيلات الائتمانية المباشرة وغير المباشرة | | | ١ | ٦٥ | | | ٢ | ٢٧ | ٣ | ٩٢ |
| ٩ | علم المكتبات | | | ٢ | ٥٢ | ٣ | ٦٩ | ٢ | ٤٨ | ٧ | ١٦٩ |
| ١٠ | توفل | | | ١ | ٢٥ | | | ٣ | ٣٤ | ٣ | ٥٩ |
| ١١ | كراتيه | | | | | ١ | ٢٢ | | | ١ | ٢٢ |
| ١٢ | قيثار | | | | | ١ | ٤٨ | | | ١ | ٤٨ |
| ١٣ | تصوير | | | | | ٢ | ٣٨ | | | ٢ | ٣٨ |
| ١٤ | طباعة | ٢ | ٣٣ | ١ | ٥ | ٤ | ٥٥ | ٤ | ٣٥ | ١١ | ١٢٨ |
| ١٥ | حساب كميات | | | | | ١ | ١٨ | | | | ١٨ |
| ١٦ | دورة المحاسبة الأولية | | | | | ١ | ٢٢ | | | ١ | ٢٢ |

| الرقم | اسم الدورة | ٨٠ ـ ٨١ | | ٨١ ـ ٨٢ | | ٨٢ ـ ٨٣ | | ٨٣ ـ ٨٤ | | المجموع | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | عدد الدورات | عدد المشتركين | عدد الدورات | عدد المشتركين | عدد الدورات | عدد المشتركين | عدد الدورات | عدد المشتركين | عدد الدورات | عدد المشتركين |
| ١٧ | دورة اللغة الإنجليزية الأولية | | | | | ١ | ١٨ | | | ١ | ١٨ |
| ١٨ | التلكس والتلبرنتر | | | | | ٢ | ٣٦ | | | ٢ | ٢٦ |
| ١٩ | تصميم وتنفيذ منشآت | | | | | | | ١ | ١٨ | ١ | ١٨ |
| ٢٠ | كهرباء سيارات | | | | | | | ٢ | ٧٠ | ٢ | ٧٠ |
| ٢١ | مساحة | | | | | | | ١ | ١٦ | ١ | ١٦ |
| ٢٢ | محادثة إنجليزية | | | | | | | ١ | ٧ | ١ | ٧ |
| ٢٣ | أصول محاسبة | | | | | | | ٣ | ١٨ | ٣ | ١٨ |
| ٢٤ | محاسبة شركات أموال | | | | | | | ٢ | ٨ | ٢ | ٨ |
| ٢٥ | فرنسي | | | | | | | ١ | ٩ | ١ | ٩ |
| ٢٦ | برمجة في الحاسب الالكتروني | | | | | | | ١ | ١٤ | ١ | ١٤ |
| ٢٧ | لغة إنجليزية للمبتدئين | | | ١ | ٩ | ١ | ٨ | ١ | ١٢ | ٣ | ٢٩ |
| ٢٨ | لغة إنجليزية لطلبة التوجيهي | | | | | | | ١ | ٩ | ١ | ٩ |
| ٢٩ | لغة إنجليزية للأطباء | | | | | | | ١ | ٦ | ١ | ٦ |
| ٣٠ | إدارة المخازن والمشتريات | | | | | | | ١ | ١٢ | ١ | ١٢ |
| ٣١ | سكرتاريا | ٢ | ١٦ | ١ | ٢٥ | ٢ | ٤٠ | ٢ | ٢٦ | ٧ | ١٠٧ |
| ٣٢ | المراسلات وإدارة المكاتب | ١ | ٦ | | | | | | | ١ | ٦ |
| ٣٣ | تكنولوجيا التعليم | | | | | | | ١ | ٩ | ١ | ٩ |
| ٣٤ | كيفية استعمال الوسائل التعليمية التقنية والسمعية والبصرية | | | | | | | ١ | ١٠ | ١ | ١٠ |
| | المجموع | ١٠ | ١٢٨ | ١٢ | ٢٧٦ | ٣٢ | ٥٢٣ | ٤٩ | ٥٧٥ | ١٠٣ | ١٥٠٢ |

وليس هنا مجال لمعالجة تفصيلية تحليلية شاملة لكل أنواع هذه الأنشطة وأبعاد تأثيرها في جوانبها المختلفة، ولكننا نركز فقط على طبيعة المؤشرات الاقتصادية في جانبها التنموي موضحين بقدر ما تسعفنا به المعلومات المتوافرة لدينا مدى فعاليتها وعوامل تطويرها انسجاماً مع الخط المنهجي الذي التزمنا به في معالجة وظيفتي التعليم والبحث العلمي في هذه الدراسة.

### ١ ـ نشر المعرفة وتنمية الثقافة:

كانت هذه أول أنشطة الخدمة العامة التي اضطلعت بها الجامعات على مدى عصور متعاقبة في التاريخ، غير أنه أصبح نشاطاً منظماً له برامج موضوعة وأساليب متبوعة وأهداف مشروعة.

وتتركز الأهداف المعلنة أو المعروفة في:

- إثراء الرصيد المعرفي للراغبين في تنمية ثقافتهم في العلوم والفنون والآداب.
- تملك وصقل أدوات النقد العلمي، وتحليل المفاهيم، وتأصيل المواقف والخبرات.
- تكوين حس عام سليم، وذوق رفيع مشترك، وقيم إيجابية، وقدرات مبدعة.

- تزويد الأفراد بأساليب ومهارات وتصورات شغل أوقات الفراغ وتحقيق المتعة الثقافية.

- تمكين الناس من القدرة على معالجة المشكلات في جوانبها البيئية والأسرية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية والدينية.

وتتبع الجامعات أساليب متنوعة، منها:

- التخطيط لمواسم ثقافية تعد لها موضوعاتها، وتعقد لها محاضرات وندوات عامة.

- تحديد برامج دراسية فصلية، وتقدم في شكل محاضرات علمية وحلقات مناقشة وورش عمل وعروض فنية. وقد يستخدم فيها أسلوب التعليم عن بعد أو بالمراسلة، وتوضع لها كتب ونشرات ومواد علمية مناسبة.

- تنظيم دروس عملية أو تطبيقية خاصة بإكساب المهارات الفنية في المحاسبة ـ السكرتارية ـ الكمبيوتر ـ التدبير المنزلي ـ الطبخ ـ أشغال الإبرة والخياطة ـ أعمال الديكور... إلخ.

- عقد مؤتمرات دورية أو سنوية، على غرار ما يقوم به معهد الدراسات الإضافية بجامعة الخرطوم حيث يواظب على إقامة مؤتمر كل سنة في أركويت (مصيف في شرق السودان) لبحث قضية تنموية، ويجتمع لها علماء وباحثون من أساتذة الجامعة

ومن خارجها من العاملين في القيادات الرسمية والشعبية[1].

وقد يمنح الدارسون شهادات حضور أو شهادات إتقان إذا حدث تقويم موضوعي في نهاية كل برنامج له مستوى دراسي مقنن، كما هو الحال في تعليم اللغات أو التقنيات[2].

وتنظم الجامعات طرائق القبول والتسجيل والدراسة والامتحان والرسوم الدراسية تبعاً لسياساتها الخاصة. ولا شك في أن هذه الأنشطة التي تدخل في مجال الثقافة الحرة لها قيمتها الوظيفية في التنمية الاقتصادية إذا أخذنا في الاعتبار ما تأتي به الخدمات من عوائد مادية، وإذا نظرنا إلى المعرفة العلمية كسلعة لها ثمن، وإذا قدرنا أهمية المهارات المكتسبة والقيم المعززة للتنمية. وقد أسلفنا القول في هذا الموضوع، فلا حاجة بنا إلى تكرار ما قلناه وندعو القارئ إلى استعادة معناه.

## ٢ ـ التدريب المهني:

من أقدم الأنشطة المنظمة التي اضطلعت بها الجامعات بالمشاركة مع الهيئات الصناعية والنقابات العمالية وذلك لأهمية

---

(١) د. أحمد الزين صغيرون، **مرجع سابق**، ص٤٣٩.

(٢) د. عبد القادر عبد الحافظ الشيخلي، «الجامعة في خدمة المجتمع ـ المراكز الجامعية لخدمة المجتمع» في **مجلة اتحاد الجامعات العربية**، ع ـ ١٨، أبريل ١٩٨٢، ص١٢٤.

هذا التدريب في إكساب وترقية كفاءات العاملين والتي تُسهم مباشرة وبشكل ملحوظ في الإنتاج وزيادة الإنتاج.

ولقد بدأت برامج هذا التدريب قوية في الولايات المتحدة الأمريكية منذ عام ١٨٦٠ مع غزوات المهاجرين الذين كانوا بحاجة إلى ثقافة عامة يتعلمونها ومهارات حرفية أو مهنية يجيدونها. وقد أنشئت مدارس ومراكز مهنية لهذا الغرض تعاونت معها بعض الجامعات الأمريكية مثل جامعة وسكونسن. وفي عام ١٩٠٠ كان يوجد أكثر من ١٦٥ مدرسة ليلية تعمل من أجل التنمية المهنية. ودخلت الحكومة في بداية الحرب العالمية الأولى بتمويل برنامج إعداد مهني لخدمة سبعة ملايين من الفلاحين والمزارعين. وقد أكد قانون سميث هيوفز (١٩١٧) على توفير الموارد المالية لهذا الغرض. وظل برغم التعديلات التي طرأت عليه ميثاق العمل في مجال التعليم المستمر الذي يهدف أصلاً إلى تثقيف وتدريب العاملين في مختلف قطاعات النشاط الصناعي والتجاري والزراعي والاقتصاد المنزلي وتدريب المعلمين[١].

كما اشترط قانون ١٩٦٣ على كل الأشخاص من كل الأعمار[٢] الذين هم بحاجة إلى تطوير مهاراتهم القديمة أو تعلم

---

(١) Hartung (H.), op. cit., pp. 133 - 134.

(٢) انظر: د. محمود قمبر، تعليم الكبار، مرجع سابق، صص٨٦ ـ ٩٣.

مهارات جديدة تدريباً مهنياً أو إعادة التدريب في مستوى عالٍ؛ ومن ثم تتدخل في إطار سياسة عامة للتدريب المهني هيئات ومنظمات حكومية وأهلية، تعليمية وإنتاجية لتنفيذ برامج هذا التدريب، وعلى رأسها الجامعات. وما حدث في الولايات المتحدة الأمريكية حدث مثله في معظم الدول الأوربية والصناعية المتقدمة[١].

على سبيل المثال كانت توجد في الاتحاد السوفياتي كليات عمالية، وجامعات نصف طلبتها من الكبار الذين يستهدفون تنمية قدراتهم العلمية والعملية، وآخرون يستفيدون من نظام التعليم المتناوب الذي يسمح بالمزاولة بين الدراسة والعمل بحسب الظروف والأحوال.

ولم يعد يقتصر أمر التدريب المهني على العاملين من ذوي المستويات الدنيا أو الوسطى التقنية، وإنما امتد في عصر التقدم العلمي والتكنولوجي ليشمل بدوره المهنيين من ذوي المستويات العليا؛ بل وأصبح هذا التدريب شبه إلزامي لا يستثنى منه عامل مهما كان مستوى إعداده الجامعي أو ما بعد الجامعي.

ففي الولايات المتحدة تتوقع الهيئة الأمريكية لأطباء المستشفيات أن يعيد الأطباء تأهيلهم مرة كل عشر سنوات. كما

---

(١) المرجع السابق.

حددت الهيئة الأمريكية للطبابة الأسرية Family Practice نوبة التأهيل مرة كل ست سنوات. وقد سنّت ولايتان تشريعاً ينص على مطالبة الفيزيقيين بتدريب عالٍ تجديدي مرة كل ثلاث سنوات[١].

ونشطت الجامعات الأمريكية في إطار التربية المستمرة بشكل لم يسبق له مثيل. لقد ضمّت جامعة كاليفورنيا في أوائل الثمانينيات مائتي ألف دارس ينتظمون في دورات تكميلية من بينهم محام من كل ثلاثة محامين، وطبيب من كل ستة أطباء في ولاية كاليفورنيا[٢]، وجامعة هارفارد العريقة تخدم ٤٥ ألف طالب يدرسون بعض الوقت كل عام معظمهم أطباء ومحامون ومديرو أعمال ومعلمون. ويكاد يكون نصف الدارسين من طلاب الجامعات الأمريكية من هؤلاء العاملين الذين يلتحقون للدراسة بعض الوقت، ويتزايدون سنوياً بمعدل ٤,٩٪ بينما يزيد الطلاب المنتظمون في الدراسة طول الوقت بمعدل ٢,٣٪[٣].

---

(١) Cropley (A.J.), **Some Psychological Reflections on Lifelong Education,** UNESCO Institute for Education, Pergama, Press, 1976, p.209.

(٢) باتريشيا هـ. كروسون، **مرجع سابق**، ص٣١.

(٣) د. جابر عبد الحميد جابر، «التحدي التربوي» في **رسالة الخليج العربي**، ع ـ ٣٣، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٩٠، صص١٣٢ ـ ١٣٣.

وفي فرنسا لم تعد تعطي مؤسسة الطاقة الذرية Saclay خريجيها دبلومات دائمة الصلاحية بل تفقد قيمتها بعد مضي خمس سنوات مما يلزم هؤلاء العلميين بالعودة إلى الدراسة في الجامعات والمدارس العليا لتجديد تأهيلهم[١].

وفي الاتحاد السوفياتي سابقاً أنشئ معهد تابع لأكاديمية العلوم التربوية مهمته إعادة تأهيل أساتذة العلوم التربوية العاملين في المعاهد والجامعات التربوية. كما أعد نظام من الحلقات الدراسية والمحاضرات للمعلمين، وأنشئ كذلك ١٨٩ معهداً لإعادة التأهيل التربوي لمعلمي المدارس، وأكثر من أربعة آلاف مركز تدريبي في الريف والحضر. وأنشئت أيضاً ٥٥ مؤسسة للتعليم العالي تضم كليات لإعادة التأهيل تستقبل سنوياً من ٦٠٠ إلى ٧٠٠ ألف أستاذ أو معلم[٢].

كما برز للجامعات العربية دور متزايد الأهمية في مجال التدريب المهني بقصد إعداد وتأهيل الأطر اللازمة لاحتياجات التنمية وترقية كفاءات العاملين بشكل متجدد تحت مظلة التعليم المستمر، ومعاونة المؤسسات الصناعية والتجارية في تصميم

---

(١) Conseil de L'Europe, **Education Permanente,** Strasbaurg, 1970, p.32.

(٢) ميكايل أ. كوندا كوف (مقابلة مع)، «البحث النظري والتطبيقي في الاتحاد السوفياتي» في **مستقبليات**، ع ـ ٤٧، ١٩٨٣، ص٢٢ وص٢٦.

وتنفيذ برامج التدريب للعاملين بها، ومن بين هذه الجامعات:

**١ ـ الجامعة التكنولوجية ببغداد:**

وتقتصر أنشطتها التدريبية على قطاع المهندسين العاملين في كافة قطاعات الإنتاج العامة والخاصة، وقد بدأت عملها هذا لأول مرة سنة ١٩٧٦ بالتعاون مع جمعية المهندسين العراقية. ونظمت عشر دورات تخصصية استغرقت ٨١٤ ساعة، وشارك فيها ٧٨٣ مهندساً. وأخذ هذا النشاط في التزايد عاماً بعد آخر حتى إنها أقامت في عام ٨٣/ ١٩٨٤ ما مجموعه ٦٤ دورة و١١ ندوة علمية شارك فيها ما يقارب ألفي مهندس جاؤوا من المنشآت الاقتصادية المختلفة، وحددت أهدافها على النحو التالي:

- تجديد وتطوير معلومات العاملين في حقل العمل بصورة مستمرة لمواكبة آخر التطورات التكنولوجية، كل في حقل اختصاصه.
- تأهيل العاملين في حقل العمل لتخصصات جديدة وفق متطلبات خطط التنمية في الدولة.
- إيجاد الترابط بين الجامعة والصناعة لضمان التفاعل المستمر بينهما للوصول إلى أفضل الطرق في متطلبات العمل.
- المساهمة في إعداد الكوادر الفنية الوسطية التي لا يهيئها التعليم النظامي والتي تحتاج إليها بعض القطاعات الاقتصادية.

- تشخيص آخر التطورات التكنولوجية في الاختصاصات المختلفة[1].

ولا شك في أنها أهداف تصب مباشرة في حقل التنمية الاقتصادية للمجتمع ولا تخرج عن الإطار العام لأنشطة الجامعات في مجالات الخدمة العامة بحسب تخصصات وإمكانات الجامعات المعنية بهذه الخدمة.

وحتى تحقق الجامعة التكنولوجية ببغداد أهدافها فإنها تنتهج أساليب عمل مناسبة، منها:

- فتح دورات داخل الجامعة وحقل العمل بفترات متباينة تتماشى مع أهداف واختصاص الدورة.
- تنظيم لقاءات قطاعات الصناعة والجامعات داخل القطر وخارجه لتبادل الخبرات الفنية والتكنولوجية.
- استغلال المختبر ومراكز البحوث ووحدات المعامل (الورش) في الجامعات ومؤسسات الدولة الأخرى لدورات التعليم المستمر.
- التعاون مع الجامعات والمؤسسات العربية والأجنبية التي لديها خبرات معينة للاستفادة منها في هذا الإطار.

---

(١) د. صباح عارف الناصري، «دور الجامعة التكنولوجية في التعليم المستمر في الجمهورية العراقية». في د. محمود قمبر، تعليم الكبار، مرجع سابق، ص‌ص٤١٥ ـ ٤١٦.

- اتباع أسلوب التفرغ الجزئي أو الكامل للمشاركين في الدورات وفق الإمكانيات المتوفرة لدى الجهة المنفذة والجهة المستفيدة.

- الاستفادة من خبرات الفنيين العاملين لدى الشركات الأجنبية التي لها مشاريع قيد الدراسة أو التنفيذ في الدولة وذلك بإشراكهم عن طريق إلقاء المحاضرات النظرية والتطبيقية.

- عقد مؤتمرات وندوات علمية للتعرف على آخر ما توصلت إليه التكنولوجيا في العالم، والمشاركة في مثل هذه المؤتمرات والندوات التي تعقد بالخارج.

- إيجاد الحوافز المادية والمعنوية للمشاركين عن طريق السعي إلى إصدار التعليمات والتشريعات اللازمة[1].

وتتم دورات التدريب سواء في مقر الجامعة التكنولوجية والاستفادة من قاعاتها ومعاملها ومختبراتها وورشها، أو في مقار المؤسسات الصناعية، وتصمم البرامج وفق حاجات الدارسين أو المتدربين وهدف كل دورة، وتدخل فيها أنشطة نظرية علمية وأخرى عملية أو تطبيقية، ونسبة كل نوع منها ٦٢٪ للساعات النظرية، ٣٨٪ للساعات العملية. وتقوّم كل دورة تقويماً شاملاً

---

(١) المرجع السابق، ص ص٤١٦ ـ ٤١٨.

لمعرفة فاعلية التدريب وتطوير برامجه بما يحقق أهدافها على أحسن وجه ممكن[1].

### ٢ ـ معهد الدراسات الإضافية بجامعة الخرطوم:

ويهدف هذا المعهد إلى ربط الجامعة بالمجتمع ربطاً إيجابياً من أجل تنميته على المستويين الاقتصادي والثقافي. ولذلك فإن مهامه متعددة، ومنها: تنظيم الدورات التدريبية المهنية في مجالات تعليم الكبار وتنمية المجتمع. ولهذا الجانب الوظيفي أهميته في برامج وأنشطة المعهد منذ بداية عمله في أوائل السبعينيات حيث يصعب على كليات الجامعة والمؤسسات التعليمية الأخرى القيام بتأهيل وتدريب القوى العاملة بما يلبي احتياجات البلاد وتطورها[2].

### ٣ ـ مركز خدمة المجتمع بجامعة الكويت:

ونشاطه هنا في مجال التدريب المهني لا يقل اهتماماً وتأثيراً عما يبذله في مجال نشر المعرفة وتنمية الثقافة. وفيما يلي ثبْت بأنواع الدورات التدريبية التي نظمها في خمس سنوات[3].

---

(١) المرجع السابق، ص ص٤١٩ ـ ٤٢٥.

(٢) د. أحمد الزين صغيرون، مرجع سابق، ص٤٣٥.

(٣) د. عبد الرحمن أحمد الأحمد، «الدور القيادي لجامعة الكويت في التعليم المستمر وخدمة المجتمع بدولة الكويت» في د. محمود قمبر، تعليم الكبار، مرجع سابق، ص ص٤٥٣ ـ ٤٥٤.

## جدول يبين البرامج التدريبية التي نظمها المركز لوزارات الدولة والمؤسسات الخاصة خلال الفترة من العام الجامعي ٧٧/ ٧٨ حتى ٨٢/ ١٩٨٣

| الدورات التدريبية لعام ٧٧/ ٧٨ | الدورات التدريبية لعام ٧٨/ ٧٩ | الدورات التدريبية لعام ٧٩/ ٨٠ | الدورات التدريبية لعام ٨٠/ ٨١ | الدورات التدريبية لعام ٨١/ ٨٢ | الدورات التدريبية لعام ٨٢/ ٨٣ |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ ـ دورة لموظفي جامعة الكويت في السكرتارية | ١ ـ دورة تدريبية لغوية لمعيدي البعثات في الجامعة | ١ ـ الدورة التنويرية اللغوية لمعيدي البعثات بالجامعة | ١ ـ دورة تدريبية متخصصة لتنمية التعاونيات الاستهلاكية | ١ ـ دورة في الاختزال لموظفي معهد الكويت للأبحاث العلمية | ١ ـ دورة للمشرفين في الأندية البحرية |
| ٢ ـ دورة في اللغة الإنجليزية لموظفي وزارة الشؤون | ٢ ـ دورة تدريبية لموظفي السكرتارية بكلية الآداب | ٢ ـ دورة تدريبية خاصة فيها التصوير لقوات الطيران والدفاع الجوي | ٢ ـ دورة تدريبية في اللغة الألمانية لضباط البحرية المبعوثين لألمانيا | ٢ ـ دورة تدريبية في المعاملات الإدارية لموظفي بيت التمويل الكويتي | ٢ ـ دورة في التخليص الجمركي |
| ٣ ـ دورة لغة إنجليزية لموظفي مجلس الوزراء | ٣ ـ الدورة المحلية لتنمية التعاونيات الاستهلاكية | ٣ ـ الدورة التخصصية لتنمية التعاونيات الاستهلاكية | ٣ ـ دورة في الاختزال لموظفي معهد الكويت للأبحاث العلمية | ٣ ـ دورة طباعة على الآلة الكاتبة لموظفي معهد الكويت للأبحاث العلمية | ٣ ـ الدورة التخصصية في التخليص الجمركي |
| ٤ ـ دورة متخصصة متقدمة في اللغة الإنجليزية والفرنسية لموظفي وزارة الخارجية | | ٤ ـ الدورة التدريبية للموظفين من وزارة التربية | ٤ ـ دورة لمشرفي إدارة الرعاية الاجتماعية بوزارة الشؤون الاجتماعية | ٤ ـ دورة تدريبية لإعداد معلمات دور الحضانة ورياض الأطفال الخاصة | ٤ ـ دورة تدريبية في التدقيق والرقابة الداخلية ونظم المعلومات المهنية على الحاسبات ومهارات التعامل مع الغد |
| ٥ ـ دورة لغة إنجليزية لموظفي وزارة الأشغال العامة | | | ٥ ـ دورة لمشرفي الرعاية الاجتماعية بوزارة الشؤون الاجتماعية والعمل | ٥ ـ دورة باللغة الإنجليزية لموظفي الصندوق الكويتي للتنمية الاقتصادية | ٥ ـ دورة في التاريخ والآثار لموظفي متحف الكويت الوطني |
| ٦ ـ تنمية التعاونيات الاستهلاكية | | | | ٦ ـ اللغة الألمانية للطلبة الضباط المبعوثين لألمانيا | ٦ ـ دورة في الكيمياء والفيزياء واللغة الإنجليزية لخريجي معهد التمريض |

**٤ ـ كليات المجتمع في المملكة الأردنية الهاشمية:**

خارج ما تنظمه هذه الكليات من برامج دراسية نظامية، فإنها تقدم برامج خاصة بالتعليم المستمر لتزويد الملتحقين بها بالمعلومات والمهارات التي يحتاجونها لمواجهة التطورات المستجدة في سوق العمل[١].

**٥ ـ كلية الهندسة بجامعة قطر:**

ولها نشاط ملموس في مجال التعليم المستمر تدعيماً لركائز الاتصال بين الصناعة والجامعة. لقد عقدت الكلية ابتداء من العام الجامعي ٨٣/ ١٩٨٤ وحتى عام ٨٨/ ١٩٨٩ عشر حلقات دراسية شارك فيها مئات من المهندسين والمسؤولين في مختلف المؤسسات والشركات العاملة بالدولة.

ونظراً لما تكلفه هذه الحلقات من أموال تستنفد نسبة كبيرة من ميزانية الكلية، فقد فرضت ابتداء من العام الجامعي ٨٩/ ١٩٩٠ رسوم اشتراك تتراوح فيما بين ألف وألفي ريال قطري للمشارك في الحلقة الواحدة تدفعها مؤسسته، دون أن يؤدي ذلك إلى الإقلال من فعالية المشاركة كمّاً ونوعاً؛ بل إنه في ذلك العام وحده تم عقد ثماني حلقات دراسية جيدة الإعداد، مما يعبر عن رضى وارتياح المؤسسات وحسن تقديرها للجهود

---

(١) د. أحمد التل، مرجع سابق، ص٤٧٣.

المبذولة في تصميم وتنفيذ الحلقات بقصد تنمية كفاءات وخبرات العاملين[1].

هذه الأمثلة كافية في دلالتها لتغنينا عن الاستطراد في ذكر كل ما تقوم به الجامعات العربية (وقد تجاوزت الثمانين) من أنشطة وبرامج تدريبية مشابهة لما قدمناه. والمتوقع بذل مزيد من الجهد في سبيل تطوير هذه البرامج بما يحقق لها الشمول والاتساع لمواجهة متطلبات القوى العاملة وحاجات التنمية التي يشهدها تطور المجتمعات العربية في كل مكان.

**الخدمات الفنية:**

هذا الجانب الوظيفي من جوانب الخدمة العامة يمثل الجانب الأكثر شيوعاً حيث تمارسه معظم الجامعات إن لم نقل كل الجامعات كأنشطة خارجية أو إضافية وحتى دون إعلان أو تنظيم على غرار ما تنهض به في جانبي النشر المعرفي والتدريب المهني؛ فهو نشاط يكاد يمضي في صمت وربما بدون أجر على مستوى الأفراد من أعضاء هيئات التدريس.

وهو جانب متنوع في عناصر أنشطته ويكاد لا يحيط بها الحصر؛ فقد يشمل:

---

(١) انظر جريدة الراية القطرية بتاريخ ١٩٩٠/٤/٣٠، ص٤، وتقرير كلية الهندسة بجامعة قطر عن الحلقات الدراسية التي عقدتها برسوم اشتراك.

- مجرد جواب على سؤال يقدمه سائل أو مستفسر خارجي لأستاذ جامعي.
- وجهة نظر فنية تعرض في صحيفة أو على شاشة تلفاز أو بواسطة الإذاعة.
- تحكيماً لأستاذ في مسألة علمية أو تقنية أو اجتماعية.
- استشارة فنية تقدمها الجامعة كبيت خبرة لهيئة أو منظمة.
- انتداب جامعي كخبير للعمل في مؤسسة خارجية.
- مشاركة في وضع وتنفيذ وتقويم برنامج تعليمي أو تدريبي أو بحثي.
- تقديم دراسة جدوى لمشروع إنتاجي أو خدمي يختص به القطاع العام أو الخاص.

ولعمومية هذه الخدمات وشيوعها نشعر أننا لسنا بحاجة إلى تخصيص وقائع عملية لجامعاتنا العربية تنهض بها كخدمات فنية فهي كغيرها من جامعات العالم تؤمن بأن هذا النوع من العمل يدخل في صميم التزاماتها المهنية وإن بدا للأجنبي أنه غير ذات صلة بالجامعة. وكما قال إيروين ساندرز بحق: «لا يمكن للجامعة (الأمريكية) أن تعزل نفسها عن المجتمع الذي يعضدها، بل عليها أن تخدم ذلك المجتمع وإلا اعتبرت غريبة عنه وغير جديرة بالثقة التي أولاها إياها»[1].

---

(١) إيروين ت. ساندرز، «الجامعة والمجتمع» في تشارلس فرانكل، مرجع سابق، ص١٥٣.

# رؤية نقدية
# لفعاليات خدمة المجتمع

إن الجامعات في مجالات هذه الخدمة تدخل في منافسة حامية مع المؤسسات العاملة الأخرى في المجتمع، وتحاول أن تثبت عن جدارة أهمية خدماتها التي ترتبط بالكفاءة المميزة أو العالية، فأصحابها هم العلماء والخبراء والأمناء الذين يمثلون صفوة المثقفين والعلميين وأصحاب القيم.

وإذا كانت الجامعات تحصل في أداء واجبها المهني في هذا المجال على أجر بشكل أو بآخر، فهذا شيء طبيعي ومعقول، لأنه أجر عن عمل إضافي، كما أن عائده الاقتصادي يفوق بكثير أضعاف ما دفع فيه كثمن لتحصيله.

ومع اعترافنا بقيمة هذا العمل الذي تنهض به الجامعات، فإن لنا بعض الملاحظات النقدية التي تحيط بعدد من السلبيات تقلل من أهميته وتضعف من فائدته.

## الخدمة لم تزل وظيفة هامشية:

في بعض الجامعات كمؤسسات، وعند بعض الأساتذة

كأفراد، شعور أكيد، بل إيمان وثيق، بأن العمل في مجال الخدمة العامة هو من قبيل النوافل أو الزوائد التي لا تستحق مشقة الجهد. ومن ثم فالخدمة عمل فردي يتوقف على دافعية الأستاذ ومدى تحمسه للمشاركة في العمل الخدمي الخارجي... وفي حالات كثيرة هو عمل هامشي قد يؤديه المتطوع بقليل من النشاط أو بسطحية ظاهرة، أو بادعائية مزيفة حين يقبل على نشاط ليس من صميم تخصصه. وفي كل الأحوال فإنه غير محاسب مهنياً، على هذا العمل الإضافي. ولا يدخل في تقويم أدائه، ولا يسبب له ترقية ولا تخلفاً في سلكه الوظيفي.

وإذا كان هذا السلوك السلبي يتسم به بعض الأفراد من أساتذة الجامعات، فإن بعض الجامعات كمؤسسات تسلك على نحو مشابه لذلك، حيث لا نجد لها فلسفة اجتماعية ولا منهجية علمية ولا خطة فنية تحدد معالم وطرائق العمل في مجالات خدمة المجتمع، وإنما تسير الأمور من جنس هذا النشاط بحسب «التساهيل» والرغبات والإمكانيات.

ومن ثم نرى ضرورة إعادة النظر في سياسة الإعداد المهني للأستاذ الجامعي، حيث يجب أن يتضمن برنامج إعداده أو تأهيله متطلبات هذا البُعْد الخدمي، وكما ندرب المرشحين لوظائف التعليم الجامعي على أصول التدريس والبحث العلمي، علينا أن ندربهم على أصول الخدمة العامة. ولا بأس أن نختار

من بينهم أصلح العناصر ممن يتملكون استعداداً نفسياً واجتماعياً ومهنياً للقيام بواجب الخدمة وكأنهم أصحاب رسالة Vocation يغرمون في سبيلها أكثر مما يغنمون. وليس معنى ذلك أن نجعل منهم فدائيين أو مضحين بلا مقابل؛ إذ لا بد أن يكافأ هذا العمل بما يستحق من أجر وتقدير وترقية، كما تؤخذ في الحساب المهني قيم البحث والتعليم.

كما نرى وجوب وضع خطة سنوية للجامعة تصاحب خطتها التدريسية تحدد فيها أوجه النشاط الخدمي ومشروعاته في تحديدات زمنية ومكانية وفنية، ويعلن عنها بشكل عام وفي بداية كل عام، ويعين مسبقاً لكل أستاذ مشارك دوره المرسوم في هذه الخطة.

وبهذا الأسلوب المنظم نقضي على الارتجالية والفردية، ونتعرف منهجياً على المشكلات الحقيقية وأولويات العمل مع الجماهير في المجتمع... وتصبح الخدمة مدرسة نتعلم منها الكثير ونعلم فيها الكثير.

## غياب البنى التنظيمية:

مما يساعد على تهميش العمل في مجالات خدمة المجتمع غياب بنى تنظيمية جامعية مسؤولة عن وضع مثل هذه الخطط وتدبير متطلباتها والإشراف على تنفيذها ومتابعتها وتقويمها

وتطويرها. إن أكثر الجامعات تمارس بعض أنشطة الخدمة العامة من خلال أقسامها العلمية ودون أن يكون بينها رباط تنسيق وتعاون، وبحيث تصبح أداءات الخدمة أنشطة آنية عارضة ليس لها سوابق وليس لها لواحق.

ولأن الأكاديميين من أساتذة الجامعة لهم اهتماماتهم الأولية والرئيسة فإنهم لا يعطون مثل هذه الأنشطة الخدمية ما يتطلبه نجاح تحقيقها من وقت وجهد وتدبير. وقد يكون لهم عذرهم فلا يُكلف الله نفساً إلا وسعها.

لهذا فإن إقامة بنى إدارية مسؤولة عن تخطيط وتنفيذ أوجه النشاط الخدمي الخارجي تصبح ضرورة حتمية لإحداث فاعلية وظيفية في هذا المجال الحيوي الهام.

وأطر هذه البنى (إدارات أو وحدات أو مراكز أو مكاتب) قد يكون إداريوها من خارج الهيئة التدريسية بالجامعة، ومتفرغون طول الوقت، وكل ما يشترط فيهم أن يكونوا أخصائيي تنظيم وإدارة من ذوي المهارات والقدرات الاجتماعية والعلائقية، متشبعين بروح الخدمة، وعلى اتصال عضوي متفاعل مع العلميين والتقنيين من جهة ومع الجماهير المنتفعة من جهة ثانية.

وحتى توضع قواعد تنظيمية حاكمة، وتصمم خطط

منهجية محكمة، فلا بد أن يكون من بين هذه البنى الإدارية لجنة فنية تضم ممثلين عن الكليات أو الأقسام المعنية تكون مسؤولة عن وضع وتنفيذ الجوانب العلمية والتقنية، وتصبح همزة الوصل والتنسيق بين قطاعات العمل المختلفة.

## الخدمة مسألة لم تتجاوز الخصوصية:

مما يضعف فعاليات العمل في مجالات خدمة المجتمع أن كثيراً من الجامعات تنهض بهذه الخدمة كمسألة خصوصية تنبع من صميم اختصاصها وتخضع لإرادتها واحتكارها، ولا تتوقع مساءلة أحد حتى لو شاركها في الخدمة لأن ما تقوم به هو من قبيل الإحسان الذي تتفضل به على الآخرين.

وهذه النظرة الاحتكارية تفسر ظاهرة الانكماش في حجم الخدمات التي تقدمها الجامعة من جانب وفي حجم الجمهور المستفيد من جانب مقابل.

من حيث الحجم الخدمي تبرز مشكلة التمويل حيث لا توجد روافد خارجية أو إضافية تسهم في إغناء الرصيد المالي الذي يسمح بتنفيذ خدمات متنوعة وعلى نطاق أوسع يستجيب لمطالب القطاعات والفئات المستهدفة من الخدمة.

ومن حيث الجمهور المستفيد تبرز مشكلة الإحجام أو العزل حيث لا توجد مشاركة حقيقية ولو عن طريق قيادات

ممثلة أو مسؤولة عن قطاعاتها وجماعاتها تحدد احتياجاتها وأساليب إشباعها.

على الجامعة أن تتعلم فن تسويق الخدمة، وأن تجعل منها سلعاً رائجة، وذلك يفرض عليها أن تبحث عن نوعيات خاصة من زبائن الخدمة، وأن تنير الوعي بأهمية الخدمة ومدى الإفادة منها، وأن تطالب بالمشاركة العامة بالمال وربما بالخبرة من أجل إنتاج سلع خدمية أفضل.

إن الخدمة وإن قامت بها الجامعة، مسألة عامة تخص أطرافاً كثيرة معنية بها، وما لم نحدد واجبات وحقوق كل طرف بروح من المسؤولية والالتزام، فإن ما يبذل من جهد في مجال الخدمة لن يحقق أثره المنشود.

## الخلاصة

تنهض الجامعات الحديثة داخل النظام الوطني للتعليم بأدوار كبيرة لأغراض متنوعة؛ ثقافية واقتصادية واجتماعية وتربوية وغيرها.

وهي في المجال الاقتصادي تقوم بمهام حيوية من خلال وظائفها الأساسية: التعليم ـ البحث ـ خدمة المجتمع.

فالتعليم الموجه للتنمية ينشر معرفة علمية وتكنولوجيا متقدمة هما عصب الحضارة الصناعية المتفوقة، وينمي مهارات وتقنيات خاصة بالمبدعين والعلميين، ويكسب قيماً سلوكية وعملية معززة لاقتصاديات التنمية.

والبحث في كل أنواعه يزيد من فعالية وازدهار المعرفة وتحديث التكنولوجيا، ويسهم في حل مشكلات مؤزمة، ويقتحم آفاقاً جديدة في عالم متطور سريع التغير.

وخدمة المجتمع تضطلع بأنشطة تكثر أو تقل بحسب إمكانات الجامعات وتوقعات الهيئات والبيئات المعنية. وتتجسد هذه الخدمة في برامج الثقافة الحرة، والتدريب المهني، والخدمات الاستشارية، والمشاركة في المشروعات الوطنية.

وجامعاتنا العربية ـ وقد تجاوزت ثمانين جامعة ـ تقوم كغيرها من جامعات العالم بهذه الجوانب تحقيقاً لأهداف التنمية الاقتصادية وسط ظروف ومتغيرات مؤثرة في مدى فاعليتها الوظيفية.

فالتعليم لا يزال محملاً بقيم رمزية تعمل للوجاهة الأدبية والمكانة الاجتماعية والشهادات الأكاديمية والوظائف المكتبية لأصحاب الياقات البيضاء. . . ومن ثم فقد غلبت الدراسات الإنسانية والاجتماعية، وتعطلت أفواج متعاقبة للخريجين تلفظهم أسواق العمل المكتظة، وارتبطت بهم سلبيات الفيْض التعليمي. كما حدث في المقابل نقص كمي ونوعي لأعداد مطلوبة من العلميين والتقنيين في مجالات صناعية كثيفة الاستخدام للعلم وتقنياته المتطورة، مما ألجأنا إلى استمرارية الاستعانة بالخبرات الأجنبية المؤهلة، وبالذات في القطاع الرابع الخاص بالمهن العلمية الرفيعة.

ولا شك من أن قلة الموارد المالية المرصودة للتعليم لا تمكنه من إعادة تنظيمه بحيث يستوفي ما ينقصه من مبان مناسبة وتجهيزات حديثة وهيئات تعليمية قديرة، حتى يواجه بفاعلية متطلبات التوسع الكمي في التعليم. . . كما أن معدلات التنمية الاقتصادية في مجالات الإنتاج والعمالة لا تتكافأ مع، ولا تتجاوز، معدلات النمو التعليمي في عصر أقرّ بمبدأ «التعليم

للجميع»، وعلى كل مستوى دراسي، مما يؤثر في اضطراب السياسة التعليمية التي تتأرجح بين ثنائيات الكم والكيف، الثقافة والعمل، أدوار الرجل والمرأة في المجتمع.

والبحث الجامعي لا يزال وظيفة تابعة أو ثانوية، تنهض بها القلة من أصحاب الكفاءات العلمية من هيئات التدريس، وغالباً ما تمارسه لحاجات الترقية الوظيفية وبأداءات فردية، وفي أطر نظرية وصفية في معظمها، أو في أطر عملية تطبيقية في أقلها. ويسودها طابع الشكلية، والمنهجية التقليدية مما يفقدها الأصالة والإبداع، ويفرغها من قوة التوظيف الجاد لحل مشكلات تنموية واقعية. وتقف وراء ضعف الإنتاجية في البحث العلمي كماً وكيفاً عوامل سياسية واقتصادية واجتماعية أدت إلى تجسيد هذه السلبيات المحسوسة... فميزانية البحث هزيلة للغاية بحيث لا تفعل شيئاً يذكر في إقامة هياكل وبنى بحثية لها إداراتها وفنيوها وتجهيزاتها ومشروعاتها التي تتطلبها بحوث التنمية الكبرى. كما أن عزلة الجامعات عن بقية المؤسسات العاملة في المجتمع والتي قد تهتم بالبحث إنتاجاً أو استخداماً، حرمتها من جدوى المشاركة التي تفيد مالياً وعلمياً وتقنياً. وهذه من أزمات الدول النامية التي تعد البحث ترفاً علمياً ولا تظهر فيها هيئات أو أعمال تستهلك البحث أو تتطلب التجويد فيه.

وعموماً فإن ضمور البحث العلمي يتأثر في كثير من

جوانبه بتقلبات المناخ الثقافي والسياسي، مما يؤدي إلى إهمال للبحث أو إلى سوء تقدير له أو إلى فرض رقابة بوليسية تحاصر الفكر وتحد من حريته واستقلاليته... ولولا ما تشترطه لوائح العمل الجامعي من ضرورة الإنتاج العلمي بما يناسب مادة ومنهجاً الحصول على درجة علمية عليا، لغابت دافعية الباحثين وتقلصت قدراتهم في مجال ليست له سياسة منهجية لتنمية مخططة تستهدف إعداد باحثين أكفاء يمكن مقارنتهم بغيرهم على المستوى العالمي.

وخدمة المجتمع أصبحت وظيفة عصرية أخرجت الجامعيين من أبراجهم الأكاديمية العاجية للعمل مع الجماهير في دنيا الواقع من أجل نشر وتنمية الثقافة، وتحسين الكفاءات المهنية لكافة العاملين، وتقديم الاستشارات والخدمات الفنية للمعنيين.

وهي وظيفة أخذت بها معظم الجامعات العربية على أنها من قبيل النوافل الدعائية أو الإحسانات التبرعية، تقدمها تبعاً للقدرة وبحسب الحالة، إذ لا توجد في الواقع ميزانية مخصصة لها، ترصد وتحدد بنودها في ضوء مشروعات مدروسة تنهض بها كوادر إدارية وفنية مدربة على القيام بهذا البعد الثالث للوظيفة الجامعية في عصرنا الحاضر.

# وماذا بعد؟

بعد هذه الخلاصة لمحتوى الدراسة ماذا نريد أن نستخلصه إضافة إلى ما تقدم؟

قالوا ـ على الصعيد السياسي ـ: «كل شعب يحصل على الحكومة التي يستحقها»، ونقول قياساً ـ وعلى كل صعيد آخر: ثقافي ـ اجتماعي ـ اقتصادي: «وكل مجتمع يحصل على المؤسسات التي يستحقها».

والجامعة كمؤسسة جزء يندمج في إطاره الكلي ويتجانس مع مجتمعه الذي يحتويه. إن الجامعة تعكس مجتمعها قوة وضعفاً، تقدماً وتخلفاً، انطلاقاً واختناقاً. وقد وقفنا في هذه الدراسة على قوة وثبات هذه الحقيقة. وهي حقيقة ذات وجهين لا ينفصلان: وجه بياضه أكثر من سواده، وآخر سواده أكثر من بياضه.

فالوجه الأول: يمثل لدينا إيجابيات ملموسة لفاعلية تعليمنا الجامعي حين نقارن حالنا اليوم بما كنا عليه منذ ربع أو نصف قرن؛ فقد أزهر هذا التعليم وخرّج أعداداً كان لها دور في الإدارة والاقتصاد والاجتماع والثقافة وكل مجالات الحياة.

والوجه الثاني: يختلف نوعاً ويعبر عن سلبيات حين نقارن

نظمنا بمثيلاتها في الدول الغربية أو الصناعية المتقدمة، ونقف على أرضية الفوارق التعليمية التي تفصل بين تعليمنا وتعليم الآخرين. نعم عندنا وعندهم أزمات تعليمية لكنها لا تتجانس ولا تتكافأ؛ إن أزماتنا أقوى وأشد، وإن كانت في الواقع أزمات مجتمع قبل أن تكون أزمات تعليم، فالعلاقة بين التعليم والتنمية القومية جدلية وكل منهما سبب ونتيجة في آن واحد.

لقد تتبعنا ظواهر الأزمة التعليمية ـ على مستوى التعليم الجامعي والعالي ـ وتعرضنا لمسبباتها وآثارها فيما يتصل بالتنمية الاقتصادية لمجتمعاتنا العربية، دون أن نغفل في مقارنات دالة الأوضاع المقابلة لأزمتنا التعليمية على الصعيد الدولي الواسع بهدف التعرف على ما يمكن استخلاصه من حلول عملية وخبرات ناجحة ترشد مسلكنا الوظيفي في مجاوزة الأزمة.

والواقع أن هذه الأزمة في تعليمنا الجامعي هي أزمة نمو لا أزمة احتضار، وسبيل الخروج منها لن يكون بالقضاء على مقومات النظام الجامعي والبحث عن بديل جديد، وإنما الأصح والمعقول هو العمل على ما ينعش وظيفية الدور الجامعي تعليماً وبحثاً وخدمة في عالم يتطلب منه المزيد. ويتطلب ذلك تخطيطاً منهجياً لبدء ممارسة الإصلاح دون تأخير، موقنين بأن إمكانية نجاحه مرتبط بإصلاح الخلل في وظيفة السياسة العامة للمجتمع؛ فالمجتمع هو الإطار الحيوي الذي يتم في داخله إصلاح تعليمه. إن الجامعة لا تستطيع أن تصلح نفسها

وتصلح معها المجتمع، ولكن قد يكون العكس هو الصحيح.

ومع ذلك فالجامعة كمؤسسة لها استقلاليتها المهنية مطالبة بتحمل مسؤوليتها وتهيئة ذاتها لأن تكون في وضع الإصلاح. ومن ثم فهي مكلفة بأن تراجع بشكل جذري شامل أصول سياساتها وخططها وبرامجها لعلها تتمكن من إزاحة القيود التي تعوقها عن الاستجابة الملائمة لمتطلبات تنمية تتشكل لغد جديد.

وفي خدمة هذه المراجعة قدمنا أضواء كاشفة في أبعادها الوصفية والتحليلية والنقدية والإرشادية تمثل في جوهرها معالم لاستراتيجية نهوض، تحقق للتعليم العالي أن يضطلع بدوره في التنمية الاقتصادية للمجتمع العربي.

لكن تصورنا للتنمية التي تخدمها التربية لم يحصرها في قوائم إحصائية يحتويها علم الاقتصاد الرياضي وإنما يبسطها في أبعادها المتكاملة والمتفاعلة تحت مظلة التربية... إن التربية ليست استثماراً اقتصادياً بحتاً وحسب؛ بل إنها أيضاً استثمار في الثقافة، في الديمقراطية، في الأمة، في السلام، في نوعية الحياة. وكل ما نفعله في المجال التربوي إنما له نتائج متعددة ومتشعبة لا يحصيها بعد ولا يحيط بها جانب[١].

وأخيراً، فإن العائد الاقتصادي للتعليم ليس معطىً قائماً بذاته؛ إنه طاقة كامنة في الإنسان، وقوة محركة للمجتمع...

---

(١) ألدو فيزا لبيرغي، مرجع سابق، ص٢٧٣.

# مُحتويات الدّراسة